



۷۵

# علوم اجتماعی

## رشد آموزش

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی ویژه آموزگاران، دبیران، دانشجویان علوم اجتماعی و کارشناسان آموزش و پرورش  
دوره بیستم شماره ۲ زمستان ۱۳۹۶ | ۶۴ صفحه | ۱۴۵۰۰ ریال | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱  
www.roshdmag.ir



زنک‌ها برای چه به صدا درآمده است؟

دانش آموزان را بمباران اطلاعاتی می‌کنیم!

ستیز با گفت و گو

نوکارکردگرایی

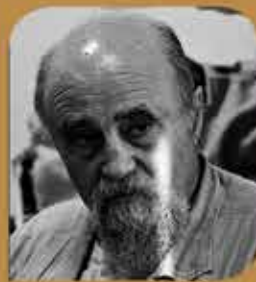
آسیب شناسی آموزش، مهارت های زندگی

### عباس عطار معروف به عباس مکتوم

- جهان از جمله آفریقا، انگلاندش، شبلی و وینتنام
- برگزاری نمایشگاههای متعدد عکاسی در خارج از ایران
- شرکت در چند نمایشگاه داخلی، از جمله «میرت معنوی ملل» و «هنر و نیایش»
- انتشار یازده مجموعه عکس مستند و خبری، از جمله «روزشمار ایران»
- انتشار عکس در بسیاری از نشریات معروف و معتبر جهان، از جمله تایم، لایف، نیوزیک و لوموند.

عباس عطار هم‌اکنون در سن ۷۳ سالگی همچنان به سفر و عکاسی از نقاط گوناگون جهان مشغول است.

- فتوزورالیست.
- متولد سال ۱۳۲۳ در خاش، استان سیستان و بلوچستان
- دانش‌آموخته رشته مطبوعات و ارتباطات در انگلستان
- عضو آژانس عکس خبری مکتوم، این آژانس معتبر و مطرح تاکنون فقط ۷۷ عضو داشته است.
- رئیس دوره‌ای آژانس عکاسی مکتوم در محدوده زمانی ۲۰۰۱ - ۱۹۹۸.
- از عکاسان مهم وقایع انقلاب اسلامی سال ۱۳۵۷.
- عکاسی از انقلابها و جنگها در سراسر





### سر مقاله

● زنگ‌ها برای چه به صدا درآمده است؟ / فریبرز بیات / ۲

### برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- دانش آموزان را بمباران اطلاعاتی می‌کنیم! / پای صحبت دکتر صیاد گلشن / نصرالله دادار / ۴
- بازسازی اجتماعی و آموزش و پرورش / طاهره جلالوند / ۱۰
- آسیب‌شناسی آموزش مهارت‌های زندگی / پژوهشی در میان دانش آموزان / سیده سلطنت سیروس / ۴۵
- انگیزه پیشرفت پایین تر از متوسط / تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی سال هشتم / عثمان آچاک - عمر خضرزاد / ۵۵

### دانش نوین اجتماعی

- چرا ناهنجاری؟ / تبیین چگونگی گرایش نوجوانان به ناهنجاری / امیر خوشحال / ۲۰
- نوکارکردگرایی / خلیل کمریگی / ۲۵
- جنبش روش‌های آمیخته / ترجمه زینب دهنوی ترکمان / ۴۲
- آموزش سواد اطلاعاتی / مروری بر تجربه کشورهای توسعه یافته / پوریا ربیعی فارسیجانی / ۵۰

### دانش اجتماعی بومی

- سرمایه اجتماعی دانش آموزان / مروری بر یافته‌های یک پژوهش / مهدی ولی نژاد / ۱۴
- ستیز با گفت و گو! / تحلیل نام‌پوشی در شاهنامه فردوسی بر اساس نظام گفتمان باختین / محمد قاسمی / ۳۰
- سه‌گانه تربیت دینی / گزیده تحقیقات دبیران / محمد سلیمان نژاد / ۳۶
- معرفی کتاب / روش‌های تحلیل آماری پیشرفته / فریبرز بیات / ۶۲

کاریریکاتورست: سام سلماسی

- مدیرمسئول: محمد ناصری
- سردبیر: فریبرز بیات
- مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
- هیئت تحریریه: دکتر ناهید فلاحیان، دکتر حسین دهقان، دکتر لطیف عیوضی، دکتر وحید نقدی، دکتر محمد سعید ذکالی، دکتر پری مسلمی پورلامی، غلامرضا حمیدزاده
- ویراستار: بهروز راستانی
- طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
- نشانی دفتر مجله: تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
- تلفن: ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱-۹ (داخلی ۴۳۳)
- نمابر: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶
- صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
- وبگاه: www.roshdmag.ir
- پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۰۱
- roshdmag:
- ejtemaie@roshdmag.ir / رایانامه
- صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
- تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۲۰۸
- شمارگان: ۴۲۰۰

### قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، باید با اهداف و رویکردهای آموزشی تربیتی فرهنگی این مجله مرتبط باشند و نباید قبلاً در جای دیگری چاپ شده باشند. ● مقاله‌های ترجمه شده باید با متن اصلی همخوانی داشته باشد و متن اصلی نیز همراه آن باشد. چنانچه مقاله را خلاصه می‌کنید، این موضوع را قید بفرمایید. ● مقاله یک خط در میان، در یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا تایپ شود. مقاله‌ها می‌توانند با نرم‌افزار word و بر روی CD و یا از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله باید روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قراردادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله باید دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایی (کلید واژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله باید دارای تیتراژ اصلی، تیتراژ فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

## مروری شتابزده به علل رشد آسیب‌های اجتماعی

# زندگ‌ها برای چه به صدا در آمده است؟

فریبرز بیات

مطابق با انتظارات جامعه نیست؟

در پاسخ به چنین مسئله‌ای جدای از رویکردی که اصولاً به مسئله‌ای به نام آشفتگی‌های اخلاقی و رشد آسیب‌های اجتماعی در جامعه قائل نیست و وضع موجود را مطلوب تلقی می‌کند، چهار رویکرد در سطح جامعه و در بین محافل فرهنگی و اجتماعی به چشم می‌خورد. عده‌ای از صاحب‌نظران وجود برخی مسائل و آسیب‌های اجتماعی را در جامعه می‌پذیرند اما آن‌ها را محدود و جزئی تلقی می‌کنند و معتقدند این مشکلات چندان حاد، فراگیر و عمیق نیست که برای نظام اجتماعی و اخلاقی جامعه مخاطره‌آمیز باشد.

این طیف معتقدند این آسیب‌ها بیش از آنکه جنبه ساختاری داشته باشند از ضعف و نارسایی کارکرد نهادها و دستگاه‌های مسئول به‌ویژه دولت ناشی می‌شود و با تقویت این نهادها و دستگاه‌ها مشکلات به راحتی قابل حل است.

طیفی دیگر از پژوهشگران آسیب‌های اجتماعی و مسائل اخلاقی جامعه را جدی، اساسی و عمیق می‌دانند اما منشأ آن را نه در نارسایی ساختارهای داخلی بلکه ناشی از اراده سیاسی و توطئه کشورهای و دولت‌های رقیب و دشمنان نظام می‌دانند. این دیدگاه راه حل مشکلات را تشدید اقدامات کنترلی و افزایش نهادها، قوانین و دستگاه‌های نظارتی می‌داند.

گروهی دیگر از صاحب‌نظران به آسیب‌ها و مشکلات اجتماعی جامعه معترفند و آن را فراگیر و عمیق می‌دانند اما ریشه این بحران را در مدرنیزاسیون و متحول شدن جامعه ایران می‌دانند که موجب شده جامعه و مردم از ارزش‌های سنتی و مذهبی خود دور شده و گرفتار انواع آسیب‌ها، انحرافات و ناهنجاری‌ها شوند. این دیدگاه نسخه بدیل این مسئله را بازگشت به سنت و پشت‌پازدن به مدرنیزاسیون و دنیای مدرن می‌داند.

طیف چهارم از صاحب‌نظران، معتقد به وجود بحران اجتماعی و اخلاقی عمیق و همه‌جانبه در جامعه است و باور دارد که این مسئله حوزه‌های اساسی زندگی فردی، خانوادگی، حرفه‌ای و مدنی و شهروندی را دربر گرفته تا جایی که جامعه را تا آستانه فروپاشی

روند رشد آسیب‌های اجتماعی در جامعه و به‌ویژه در میان نسل نوجوان و جوان کشور به نقطه‌ای بحرانی رسیده است. گزارش دستگاه‌های مسئول از افزایش کمیت و کیفیت آمار انواع بزهکاری در میان نوجوانان و جوانان حکایت دارد، از تقلب و تخلفات قانونی تا اعتیاد، سرقت، جرایم اخلاقی و حتی خودکشی. افزایش نگران‌کننده اعتیاد به روان‌گردان‌ها در میان این نسل و کاهش سن معتادین، فرار از خانه و به دنبال آن سرقت و رشد روابط غیراخلاقی تنها نمونه‌ای از فهرست بلند و روبه‌رشد بزهکاری‌های دانش‌آموزان، نوجوانان و جوانان است.

در سطح کلان اجتماعی نیز آمار قتل و خشونت به‌ویژه قتل‌های خانوادگی، خودکشی، سرقت، اعتیاد به مواد مخدر، طلاق و از هم‌گسستگی خانوادگی، کودکان طلاق و گسترش فساد مالی، اختلاس و مفاسد اخلاقی واقعاً نگران‌کننده است.

چنین روند نگران‌کننده‌ای در رشد آسیب‌های اجتماعی در حالی است که در تبلیغات رسمی فضای فرهنگی جامعه کاملاً اخلاقی تصویر می‌شود و شاهد فوران ادبیات اخلاقی در جامعه هستیم. بودجه‌های مقابله با آسیب‌ها هر سال افزایش یافته، دستگاه‌ها و نهادهای متعدد و مختلف فرهنگی - آموزشی، مذهبی و رسانه‌ها شبانه‌روز مشغول کارند.

علاوه بر این، شاهد رشد و گسترش انواع و اقسام تدابیر نظارتی و کنترل‌های رسمی و بیرونی هستیم. از تعدد و تراکم قوانین و جرم‌انگاری بسیاری از رفتارها گرفته تا انواع سازمان‌ها و نهادهای نظارت اخلاقی از پلیس و گشت‌های ارشاد تا گروه‌های غیررسمی.

اما چرا با چنین حجم و گستره‌ای از تلاش‌ها، تدابیر، قوانین، سازمان‌ها و نیز بودجه‌ها و هزینه‌های فراوان، در پیشگیری و مبارزه با آسیب‌های اجتماعی نه تنها توفیق قابل ملاحظه‌ای نداشته‌ایم که به اعتراف بیشتر سازمان‌ها و اکثر مسئولان به وضعیت بحرانی و نگران‌کننده‌ای رسیده‌ایم که همه نسبت به عواقب آن هشدار می‌دهند؟ مشکل کجاست؟ چرا ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی در جامعه و به‌ویژه در میان نسل نوجوان و جوان درونی و نهادینه نشده است؟ چرا رفتارها

پیش برده است. اما این گروه در تحلیل این بحران درست در نقطه مقابل طیف سوم معتقدند تشدید بحران اخلاقی و اجتماعی و افزایش آسیب‌ها نشانه‌ای از ضرورت تغییرات اساسی در جهت مدرن شدن جامعه است و این مسئله ایجاب می‌کند تلاش‌ها در جهت تقویت، اشاعه و تثبیت ارزش‌های مدرن و ساماندهی نهادهای مدرن در جامعه صدچندان شود. این گروه هر نوع تعلل و تردید در پذیرش ارزش‌ها و نهادهای مدرن را عامل تشدید بحران اخلاقی و فروپاشی اجتماعی می‌دانند. چراکه به زعم اینان ارزش‌های سنتی در جامعه ما کاملاً تحلیل رفته و تضعیف شده و جامعه مدت‌هاست در خلاء هنجاری به سر می‌برد و تداوم این وضع به تشدید انواع ناهنجاری‌ها، آسیب‌ها و انحرافات اجتماعی می‌انجامد.

هر یک از چهار رویکرد مذکور به مسئله افزایش آسیب‌های اجتماعی و بحران اخلاقی جامعه، اگرچه واجد حقایقی است و بخشی از نقاط تاریک مسئله را روشن می‌کند اما هیچ یک نه تنهایی تصویر و تحلیل کامل و واقع‌بینانه‌ای از مسئله به دست نمی‌دهند.

از چنین منظری قبل از هر چیز باید واقع‌بین بود و پذیرفت که وضع موجود اخلاقی جامعه ما نه تنها مطلوب نیست که فرسنگ‌ها از چنین شرایطی فاصله دارد و روندها نیز نه تنها در مسیر چنان وضعیت مطلوبی نیست بلکه کاملاً در جهت معکوس جریان دارند.

علاوه بر این در بررسی مسائل و آسیب‌های اجتماعی و اخلاقی نباید دچار تقلیل‌گرایی شد و مسائل و مشکلات را کوچک و جزئی شمرد و یا برعکس با بزرگ‌نمایی و اغراق قائل به فروپاشی نظام اخلاقی جامعه شد. همچنین نگاه امنیتی و سیاسی صرف و اصولاً توطئه‌اندیشی و تئوری توطئه را در زمینه مسائل و مشکلات اخلاقی و اجتماعی نمی‌توان پذیرفت، اگرچه نباید از توطئه نیز غافل شد. گذشته از اینها تأکید یک‌جانبه بر نقش حکومت و دولت در حوزه مسائل و مشکلات اجتماعی و اخلاقی نه تنها راه‌گشا نیست بلکه بر مشکلات می‌افزاید و اتفاقاً یکی از علل تشدید بحران اجتماعی و اخلاقی جامعه ما قرار گرفتن اخلاق در حیطه وظایف و مسئولیت‌های حکومت و دولت و سلب مسئولیت از مردم و جامعه در این حوزه است. در مجموع چنین ملاحظات، تمیزات و درک و دریافتی از مسئله

رشد آسیب‌ها و بحران اخلاقی جامعه مستلزم پذیرش این نکته است که جامعه ما در حال پوست‌اندازی و تغییرات گسترده است. این تغییرات هم ساختار کلان اجتماعی - اقتصادی، سیاسی و فرهنگی را دربر می‌گیرد، هم علائق، نیازها و مطالبات شهروندان و هم قواعد و ارزش‌های اجتماعی سامان‌بخش انتظارات متقابل اجتماعی را.

در ادبیات علوم اجتماعی از چنین وضعیتی به عنوان «دوران گذار» یاد می‌شود. در چنین دورانی همه چیز در حالت نوعی تعلیق قرار دارد. این مسئله درهم‌ریختگی، تضاد و تعارض هنجارها و از دست رفتن اعتبار، مطلوبیت و مشروعیت قواعد زندگی اجتماعی را به دنبال دارد که نتیجه آن رشد و گسترش تمایلات خودخواهانه، کمتر شدن احساس تعهد و مسئولیت اجتماعی، ترجیح منافع فردی به خیر اجتماعی و در نهایت افزایش انواع بزهکاری، کجروی و آسیب‌های اجتماعی است؛ از قانون‌شکنی تا طلاق و خودکشی و از رواج دروغ، تظاهر و دورویی تا اختلاس و فساد مالی. چنین مسائل و آسیب‌هایی عمیق و فراگیر است و همه عرصه‌های زندگی فردی، خانوادگی، شغلی و مدنی و شهروندی را دربر گرفته است و اتفاقاً مسئله محدود به کنشگران فردی نمی‌شود و کنشگران جمعی و نهادی را هم دربر می‌گیرد و اصولاً افراد رفتار خودخواهانه و قانون‌شکنانه خود را با استناد به عملکردهای بدون ضابطه و غیراخلاقی سازمانی و نهادی توجیه می‌کنند. اما چنین مسائل و مشکلات و آسیب‌هایی که بنیادهای اخلاقی و انسجام‌بخش جامعه را به شدت تضعیف کرده خاص دوران گذار است و جامعه ما نیز با پشت‌سر گذاشتن این دوران و با تحکیم و تثبیت ارزش‌ها و نهادهای اجتماعی نوین، نظم و انسجام اخلاقی و اجتماعی کارآمدتری از گذشته را تجربه خواهد کرد. منتهی تا رسیدن به چنین مرحله‌ای جامعه به ناگزیر، دورانی از آشفتگی اخلاقی و اجتماعی را تجربه خواهد کرد.

هرچه موانع و مشکلات عینی و ذهنی برای عبور از دوران گذار بیشتر، مقاوم‌تر و سخت‌جان‌تر باشد دوران گذار طولانی‌تر خواهد بود و بنابراین نابسامانی، آسیب‌های اجتماعی و بحران اخلاقی نیز دیرپاتر خواهد شد. شاید به همین دلیل است که صاحب‌نظران اجتماعی آینده‌نگر با نگرانی نسبت به وضعیت بحرانی موجود هشدار می‌دهند و زنگ‌های خطر و بیدارباش را برای مسئولان و نهادها، دستگاه‌ها و مردم به صدا در می‌آورند.



# دانش آموزان را بمباران اطلاعاتی می کنیم!

پای صحبت دکتر صیاد گلشن  
سرگروه علوم اجتماعی شهرستان خوی

نصرالله دادار

## اشاره

دکتر صیاد گلشن، دبیر علوم اجتماعی شهرستان خوی، ۱۰ سال متوالی سرگروه این درس بوده است. او دارای ۳۰ سال سابقه کار در آموزش و پرورش است. در سال ۱۳۴۲ در شهرستان مرند متولد شده، اما همه تحصیلات ابتدایی و متوسطه وی در خوی بوده است. دارای مدرک کارشناسی پژوهشگری اجتماعی از دانشگاه تهران، کارشناسی ارشد جمعیت‌شناسی از دانشگاه تهران و دکترای جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران از دانشگاه علوم و تحقیقات تهران است.

وی علاوه بر تدریس علوم اجتماعی در دبیرستان‌های خوی، در دانشگاه فرهنگیان و مراکز آموزش عالی نیز علوم اجتماعی، جامعه‌شناسی، آمار و روش تحقیق تدریس می‌کند.

آنچه در پی می‌آید حاصل گپ و گفتی است که با ایشان انجام داده‌ایم.

به نظر شما، آموزش علوم اجتماعی به دانش‌آموزان چه ضرورتی دارد؟ آیا این آموزش‌ها فقط برای رشته‌های علوم انسانی ضرورت دارد یا برای دانش‌آموزان سایر رشته‌ها نیز ضروری است؟

○ آموزش علوم اجتماعی یک ضرورت اساسی برای دانش‌آموزان است. وقتی می‌خواهیم آموزش و پرورش را به لحاظ فلسفی یا به لحاظ تربیتی بررسی کنیم، از مهم‌ترین ابعادش، تربیت اجتماعی است.



**جامعه بیشتر از آنکه به پزشک، مهندس، حقوق دان و... نیاز داشته باشد، به انسان‌هایی نیاز دارد که انسانیت را بفهمند. به همین دلیل، آموزش علوم اجتماعی برای همهٔ آحاد بشر در همهٔ پایه‌ها و همهٔ رشته‌ها ضروری است.**

سؤال می‌خواهند بگویند که این مطالب به درد ما نمی‌خورد.

دو واحد درس جامعه‌شناسی عمومی در دانشگاه، در رشته‌ای مثل علوم قرآنی که در یک نیم‌سال ۱۳ یا ۱۴ جلسه دارد، موجب می‌شود که نیمی از دانشجویان این کلاس به درس جامعه‌شناسی علاقه‌مند شوند به طوری که در مسیر ادامهٔ تحصیل در دورهٔ کارشناسی ارشد، در رشتهٔ جامعه‌شناسی درس می‌خوانند. من الان سه همکار دارم که سال اول خدمتشان است. دو نفر از آن‌ها کسانی هستند که ابتدا در رشتهٔ علوم قرآنی درس خوانده‌اند و در دورهٔ کارشناسی ارشد در رشتهٔ جامعه‌شناسی به تحصیل ادامه داده‌اند. توجه داشته باشید که دو واحد درسی چنین جذبه‌ای را ایجاد کرده است. ما سه سال با دانش‌آموزان کار می‌کنیم، اما محتوا نمی‌تواند آن‌ها را جذب کند.

### چه باید کرد؟

○ نکتهٔ اول این است که باید مخاطب‌شناسی کنیم. یعنی ببینیم که دانش‌آموز ما برای تربیت اجتماعی مورد نظر ما، دنبال چیست؟ یک اصل تربیتی است که می‌گوید: «انسان به هر چیزی که احساس نیاز کند، برای آموختنش تلاش می‌کند.» ما گاه غافلیم که از دانش‌آموز دبیرستانی در کلاس یازدهم یا دوازدهم سؤال کنیم که کدام مباحث اجتماعی را بیشتر نیاز دارد.

از کتاب مثال بزنم. ما در کتاب قبلی جامعه‌شناسی یک، مربوط به پایهٔ دوم رشتهٔ علوم انسانی که تا سال ۱۳۸۹ تدریس می‌شد، درسی دربارهٔ انتخاب همسر داشتیم که دربارهٔ ملاک‌ها، روش‌ها و... انتخاب همسر بحث کرده بود. بچه‌ها به قدری به این بحث‌ها علاقه‌مند بودند که

مهارت‌های اجتماعی، مثل مهارت برقراری ارتباط با دیگران، مشارکت اجتماعی، مشارکت مدنی و مشارکت سیاسی که امروز در جامعهٔ ما خیلی ضروری است و باید آن‌ها را به بچه‌ها آموخت، تأکید شده است. اما در محتواهایی که در این حوزه‌ها برای دورهٔ متوسطهٔ دوم داریم، از این نوع مهارت‌ها کلاً غافلیم. یعنی شما هیچ کتابی را نمی‌یابید که به این مسائل پرداخته باشد. البته در دورهٔ متوسطهٔ اول به این مهارت‌ها خوب توجه شده است؛ مانند روح تعاون، روح مشارکت و زندگی خانوادگی که در این زمینه‌ها بحث‌های خوبی شده است. اما در دورهٔ متوسطهٔ دوم ما به یک سلسله مفاهیم ذهنی و انتزاعی روی آورده‌ایم؛ مثل جهان اجتماعی.

مفهومی که اگر به جای آن مفهوم جامعه را می‌گذاشتیم، همهٔ بچه‌ها می‌فهمیدند. ما در کلاس درس یک سال دربارهٔ جهان اجتماعی، انواع جهان اجتماعی، لایه‌های آن‌ها و تحولات آن‌ها حرف می‌زنیم و در آخر دانش‌آموزان خوب کلاس ما هم متوجه نمی‌شوند که این جهان اجتماعی چیست. در حالی که همهٔ محتوا مربوط به انواع تحولات جوامع است و این بحث‌ها، بحث‌هایی عینی هستند و بچه‌ها آن‌ها را خوب می‌فهمند. خروجی این بحث چنین می‌شود که قریب به اتفاق دانش‌آموزان معتقدند، زبان من معلم را بهتر از زبان کتاب می‌فهمند. دانش‌آموزان به من می‌گویند اجازه بدهید این مطالبی که شما به زبان خودتان می‌گویید، ما بنویسیم و نوشته‌ها را بخوانیم، ولی کتاب درسی را نخوانیم.

عذاب‌آورتر سؤال دانش‌آموزان است که پس از سه سال خواندن جامعه‌شناسی ۱ و ۲ و نظام جهانی که متعلق به پیش‌دانشگاهی است، می‌پرسند: آقا چرا جامعه‌شناسی می‌خوانیم؟ آن‌ها با این

به اعتقاد من، هیچ جامعه‌ای نمی‌تواند از آموزش اجتماعی بی‌نیاز باشد. واقعیت این است که اگر بخواهیم انسانیت انسان را در نظام آموزش و پرورش خودمان تحقق بخشیم، چاره‌ای جز توجه به ابعاد اجتماعی وجودی او نیست. چرا که اگر این تربیت اجتماعی نباشد، شکل‌گیری هیچ یک از آن ابعاد وجودی تحقق پیدا نمی‌کند؛ مثل شخصیت، اخلاق و هویت که بدون توجه به مسائل اجتماعی به‌نحو مطلوب شکل نمی‌گیرند.

بنده معتقدم، تربیت از فطرت، استعداد، طبیعت و آنچه انسان همراه خود دارد، مهم‌تر است و اگر تربیت درستی صورت نگیرد، هیچ‌کدام محقق نمی‌شود. به همین دلیل، آموزش علوم اجتماعی برای همهٔ آحاد بشر برای همهٔ پایه‌ها و برای همهٔ رشته‌ها ضروری است. اگر انسان پزشک، مهندس یا حقوق‌دان شود، اما آدم نشود، فایده‌ای ندارد. جامعه بیشتر از آنکه به پزشک، مهندس، حقوق‌دان و... نیاز داشته باشد، به انسان‌هایی نیاز دارد که انسانیت را بفهمند.

### چه نوع آموزش‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان ضرورت دارد؟ آیا کتاب‌های فعلی مطالعات اجتماعی به این آموزش‌ها می‌پردازند؟

○ این مهم است که ما در علوم اجتماعی، چه چیزهایی باید به بچه‌ها آموزش دهیم. در اسناد بالادستی بر بحث‌هایی مثل هویت در ابعاد مختلف فردی، اجتماعی و ملی، آموزش شهروندی در ابعاد گوناگونش، و همچنین بر آموزش

## عذاب آورتر از هر چیز، سؤال دانش‌آموزان است که پس از سه سال خواندن جامعه‌شناسی ۱ و ۲ و نظام جهانی که در پیش‌دانشگاهی آمده است، می‌پرسند: آقا چرا جامعه‌شناسی می‌خوانیم؟

درس با تصویر شروع می‌شود و بحث ورودی نقش مقدمه را دارد که معمولاً با مثال همراه است. غالباً نیز چند فعالیت در آن گنجانده شده است. اما برای آنکه این ساختار به خوبی پیش برود، لازم است مهارت‌های آموزشی مورد نیاز این محتوا مورد توجه قرار بگیرد. مثلاً گفته است تحقیق کنید، در صورتی که ما در هیچ کتابی تحقیق را به بچه‌ها یاد نداده‌ایم و لازم است دانش‌آموز در سطح خودش با تحقیقات آشنا باشد تا بتواند این فعالیت را پوشش دهد.

یا در پایان هر درس صفحه سفیدی وجود دارد که دانش‌آموز باید قسمت‌های «مفاهیم کلیدی»، «خلاصه کنید» و «آنچه آموختید» را در آن بنویسد. در حالی که نوشتن این سه نکته نیازمند یادگیری سه مهارت متفاوت است. برخی همکاران ما هم در این بخش مشکل دارند، چه برسد به دانش‌آموز. یعنی دبیر ما خودش خلاصه‌برداری بلد نیست.

معلم ما باید مهارت‌های یادگیری را به بچه‌ها یاد بدهد. یکی از نقص‌های نظام تربیت معلم ما همین است که معلم ما مهارت‌های یادگیری را بلد نیست و فقط فکر می‌کند مطلب و محتوا را باید در کلاس گفت، بدون اینکه توجه کند دانش‌آموز چگونه باید این کار را یاد بگیرد. من وقتی مدیر مدرسه بوم، مدرسه موفق داشتم. یکی از دلایل این بود که همکاران را وادار می‌کردم روش‌های یادگیری درشان را به بچه‌ها یاد بدهند. آنجا بود که فهمیدم معلمان چقدر در روش‌های یادگیری مشکل دارند و شورای معلمان مدرسه کارگاه روش‌های یادگیری شد. کمتر مدرسه‌ای این کار را می‌کند. در

درسی را که باید یک جلسه می‌گفتم، سه یا چهار جلسه برایش وقت می‌گذاشتم. یا در کتاب مطالعات اجتماعی قبلی، بحثی با عنوان آسیب‌های گروهی داشتیم که بچه‌ها به عین به این آسیب‌ها درگیر بودند. وقتی این بحث‌ها مطرح می‌شد، به قدری برایشان جذاب بود که مجبور بودیم چند جلسه بیشتر با آن‌ها کار کنیم. یا بحثی درباره ناسازگاری والدین و فرزندان داشتیم که هر چند دو صفحه بیشتر نبود، ولی هم برای بچه‌ها و هم برای اولیا جذاب و اثرگذار بود. تا آنجا که برخی اولیا به من زنگ می‌زدند و می‌گفتند: «آقای گلشنی کاش از اول سال این مباحث را برای بچه‌ها می‌گفتید.» و من به آن‌ها می‌گفتم که این بخشی از کتاب درسی است که تازه به آن رسیده‌ایم.

ما امسال کتاب سواد رسانه‌ای را داشتیم. بحثی بسیار ضروری بود که گرچه در اجرا کار را خراب کردیم، اما باز خیلی مفید بود. ابتدا گفته بودند دبیران علوم اجتماعی باید کتاب سواد رسانه‌ای را تدریس کنند. اما در عمل هر معلمی که کسر موظفی داشت، این کتاب را تدریس می‌کرد و با همه کاستی‌ها در امر تدریس و انتقاداتی که به محتوای کتاب وجود داشت، جذاب‌ترین درس بچه‌ها بود. چون موضوع روز بود و همه با آن درگیر هستند. در این باره بود که رسانه‌ها و فضای مجازی با زندگی ما چه کار می‌کنند و حتی اولیا هم به این بحث احساس نیاز می‌کنند. برخی از اولیا این کتاب را قبل از بچه‌هایشان می‌خواندند. اینکه می‌گویم نیاز مخاطب، یعنی همین. ما باید بدانیم که نیاز مخاطبمان چیست و علوم اجتماعی بیاید به نیازهای مخاطبان خود پاسخ دهد. نکته دوم که درباره کتاب‌های درسی باید بگویم، این است که کتاب‌های ما به لحاظ ساختاری خیلی خوب شده‌اند.

مجموعه

ما افراد

توانمندی بودند

که از تجارب آن‌ها استفاده

می‌کردیم. از همکاران گروه روان‌شناسی کمک می‌گرفتیم و از استادان دانشگاه دعوت می‌کردیم که به مدرسه بیایند و درباره روش‌های یادگیری در درس‌هایی مثل ریاضی یا فیزیک برای همکاران ما صحبت کنند.

این خیلی مهم است که دانش‌آموز



کتاب‌های درسی جدید به لحاظ ساختاری خوب شده‌اند، اما هنوز مهارت‌های آموزشی مورد نیاز این محتوا را کم داریم



روش یادگیری هر درسی را بداند. در این صورت دانش‌آموز به سطح خودسنجی می‌رسد و می‌تواند اشکالات یادگیری خود را رفع کند. من به‌عنوان سرگروه علوم اجتماعی می‌گویم که بخش قابل توجهی از معلمان ما به این فعالیت‌ها توجه نمی‌کنند. هر وقت که بازدید می‌رویم، می‌بینیم که همین صفحه خالی آخر که می‌باید با مفاهیم کلیدی پر شود، خالی می‌ماند. اما در کلاس من همه بچه‌ها این‌ها را کار کرده‌اند. متأسفانه آموزش علوم اجتماعی در خیلی از کلاس‌های ما به گفتن چند سؤال و مشخص کردن پاسخ آن‌ها از طرف معلم محدود شده است. اگر دفتر کلاس را باز می‌کنید، می‌بینید نمره‌های دانش‌آموزان همه ۱۹ یا ۲۰ است، اما آن‌ها ساده‌ترین مفاهیم را بلد نیستند. در نتیجه ما باید هم به معلمان و هم به دانش‌آموزان این مهارت‌ها را بیاموزیم تا آموزش علوم اجتماعی از

کیفیت بیشتری برخوردار شود.

## ضرورت نزدیک کردن سواد معلمان به سواد مورد نیاز آموزش علوم اجتماعی

نکته دیگری که ضروری می‌بینم بر آن تأکید کنم، این است که تلاش کنیم، سواد معلمان را به سواد مورد نیاز آموزشی کتاب‌های جامعه‌شناسی نزدیک کنیم. بین این دو خیلی فاصله هست و دوره‌های ضمن خدمت هم پاسخگو نیستند. یعنی هم زمان آن‌ها و هم کیفیت دوره‌ها معمولاً مناسب نیست. اکثر همکاران برای اخذ گواهی و نه برای یادگیری در این دوره‌ها شرکت می‌کنند. چون انگیزه یادگیری وجود ندارد.

امروزه در دنیا برای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، به یادگیری معلمان از یکدیگر تأکید می‌شود. چون نه کلاس می‌خواهد و نه زمان. ایجاد بستری برای این کار می‌تواند راهگشا باشد. فضای مجازی یکی از بسترهای مناسب برای این کار است.

ما امسال در تلگرام چهار کانال داشتیم: یک کانال کشوری برای جامعه‌شناسی (۱)، کانال دیگری برای دبیران علوم اجتماعی استان آذربایجان غربی، دو کانال هم برای سرگروه‌های درسی. خیلی از سؤال‌های همکاران در این کانال‌ها مطرح و پاسخ داده می‌شوند و همکاران از این کانال‌ها خیلی استفاده می‌کنند. اگر چنین امکانی هم توسط مؤلفان کتاب‌های درسی فراهم شود، یعنی مدیریتش را آن‌ها داشته باشند، همه بحث‌ها در راستای آموزش علوم اجتماعی هدایت می‌شود. ولی وقتی مؤلفان نیستند، گاه از این هدف‌ها دور می‌شویم. به نظر من، مؤلفان کتاب‌های درسی نباید از نظرات معلمان غفلت کنند. در اردیبهشت‌ماه امسال نشست

سرگروه‌های علوم اجتماعی تشکیل شد. در بیانیه سرگروه‌ها آمده بود که همایش‌های کشوری برای تأمین مدرس برگزار نشوند. آن‌ها می‌گفتند: ما می‌آییم آنجا، ولی کسی حرف‌های ما را گوش نمی‌دهد. و آن‌ها حرف‌های خودشان را می‌زنند. مؤلفان و معلمان باید به هم نزدیک شوند تا هدف‌های آموزشی هر گروه محقق شود و اگر هر گروه حرف‌های خودشان را بزنند، آن حرف دیگر محقق نمی‌شود.

## شما به‌عنوان معلم، چه تلاش یا روشی را برای بسط و جا انداختن مفاهیم ملموس و کاربردی کردن موضوعات و مفاهیم علوم اجتماعی در پیش گرفته‌اید؟

○ به نظر من، روش‌های تدریس در دوره آموزش متوسطه دوم تعطیل است. ما خیلی شعارها داده‌ایم و دوره برگزار کرده‌ایم، اما در عمل کار خاصی صورت نگرفته است. من در تدریس‌هایم، بسته به نوع مخاطبم، فضای کلاس، تعداد دانش‌آموزان و... سعی کرده‌ام از روش‌های متفاوت استفاده کنم. روش‌های من معمولاً تلفیق یا ترکیبی از روش‌های سنتی و روش‌های نوین بوده است. همیشه سعی کرده‌ام دانش‌آموز در فرایند یاددهی - یادگیری درگیر شود؛ چه با طرح یک سؤال ساده و اخذ پاسخ از شاگردان و چه به‌صورت کارگروهی.

## به مدل‌سازی خیلی معتقدم

من در آموزش علوم اجتماعی و مفاهیم آن، به مدل‌سازی خیلی معتقدم. هر درسی را که به‌صورت مدل روی تابلو آورده‌ام، بچه‌ها خوب یاد گرفته‌اند. چون مفاهیم ذهنی را عینیت می‌بخشد. متأسفانه کتاب‌های ما براساس روش‌های تدریس طراحی نشده‌اند. من معلمی

## حجم محتوای آموزشی مدارس ما در یک سال تحصیلی، معادل حجم محتوای آموزشی سه سال مدارس سایر کشورهاست. ما دانش‌آموزان را بمباران اطلاعاتی می‌کنیم

### نظرتان دربارهٔ مجلهٔ رشد آموزش علوم اجتماعی چیست؟

○ مجلهٔ رشد علوم اجتماعی در دوره‌های خیلی خوب بود. در نیمهٔ دوم دههٔ ۱۳۸۰، سال‌های ۱۳۸۶ و ۱۳۸۷، مسئولان مجله اعلام می‌کردند که شمارهٔ بعدی مجله مثلاً دربارهٔ «هویت» است که با محتوای کتاب درسی مرتبط بود و مطالب مرتبط با موضوع «هویت» برای مجله ارسال می‌شد. به نظر من، ۴۵۰۰ نسخه شمارگان خوبی برای این مجله است. اگر این تعداد مخاطب، فقط یک مقاله از این مجله را بخوانند، به شرط اینکه آن مقاله به ارتقای دانش همکاران کمک کند، کار مفیدی است. شمارهٔ گذشته مجله، در ارتباط با کتاب‌های متوسطهٔ دورهٔ اول، بحث خوبی داشت. کافی است که محتوای مجله نظر همکاران را به خودش جلب کند. من غالباً می‌دیدم که این مجله دست همکاران است. مجله در رابطه با هدف‌های آموزش علوم اجتماعی بود و یکی از مؤلفان کتاب درسی که خانم دکتری است، آن را مطرح کرده بود. بحث خیلی خوبی بود که همکاران از آن خیلی استفاده کردند. معتقدم که مبانی نظری و کارهای تجربی مرتبط با محتوای آموزشی به مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی به کیفیت مجله خیلی کمک می‌کند. اگر در این دو مورد خوب کار شود، همکاران از مجله بیشتر استقبال می‌کنند. مجله یک مشکل هم در حوزهٔ اطلاع‌رسانی دارد. دربارهٔ مجلات رشد اطلاع‌رسانی چندانی نمی‌شود. در صورتی که اگر قدری بهتر و به موقع در مورد آن‌ها اطلاع‌رسانی شود، همهٔ همکاران آن‌ها را می‌خواهند. من در دانشگاه فرهنگیان، برای تدریس از محتوای مجلات رشد استفاده می‌کنم. دانشجو-معلم نمی‌داند که این مجلات

دادن یک تصویر لازم باشد و معلم یک تصویر ارائه کند. اما دانش‌آموزان به جای اینکه پیام تصویر را بگیرند، در خود تصویر می‌مانند و پیام و محتوا را نمی‌گیرند.

### ارزشیابی دانش‌آموزان از کتاب‌های جامعه‌شناسی چگونه است و کدام بخش‌ها را مشکل و غیرقابل فهم و کدام بخش‌ها را مناسب می‌دانند؟

○ دانش‌آموزان دورهٔ متوسطهٔ دوم نگاه مثبتی نسبت به کتاب‌های جامعه‌شناسی ندارند؛ چه دختر و چه پسر. چون واقعاً محتوای کتاب‌ها سنگین است و بار فلسفی دارد. در صورتی که می‌توان مباحث جامعه‌شناسی را خیلی شیرین‌تر مطرح کرد.

### دفتر تألیف کتب درسی ابتدایی و متوسطه نظری چقدر با شما دربارهٔ کتاب‌های درسی صحبت کرده است؟

○ نگاه مدیر گروه علوم اجتماعی نسبت به نظرات معلمان مثبت است و تأکیدش بر این است که همکاران نظرات خود را بدهند و در مورد کتاب‌های دهم و یازدهم همکاری کنند. من خودم سه مطلب برای ایشان در رابطه با نقد و بررسی کتاب دهم و پیشنهادی برای کتاب یازدهم فرستاده‌ام، ولی بازخوردی نگرفته‌ام.

### نظرتان دربارهٔ ساعات تدریس کتاب‌های جامعه‌شناسی چیست؟

○ الان نسبت ساعات تدریس این درس بهتر شده است. قبلاً وقت کم می‌آوردیم، اما امسال مشکلی از نظر وقت نداشتیم. در برنامه‌ریزی جدید یک ساعت به درس جامعه‌شناسی اضافه شده است که می‌تواند به کیفیت آموزش کمک کند.

هستم که همیشه از طرح درس استفاده می‌کنم. این به آموزش مطالب و تدریس خیلی کمک می‌کند. در به کارگیری نرم‌افزارها و به تعبیری آموزش هوشمند، ما حتی در برخوردترین مدارسمان با مشکل مواجه هستیم.

مشکل اول از دیدگاه جامعه‌شناسی، تأخر فرهنگی است.

فناوری آمده، ولی ما طرز استفاده از آن را بلد نیستیم. معلمان ما رغبتی به استفاده از این امکانات ندارند و دلیل اصلی‌اش نداشتن توانایی در تولید محتوای مورد نیاز فناوری است.

مشکل دوم این است که در بسیاری از موارد، دانش‌آموزان کلاس‌هایی را که با استفاده از امکانات الکترونیکی استفاده می‌کنند، جدی نمی‌گیرند.

مثلاً برای اینکه مفاهیم اجتماعی برای دانش‌آموزان جا بیفتد، ممکن است نشان



وجود دارند. بنابراین اگر برای آن‌ها درست اطلاع‌رسانی شود، هم شمارگان مجلات بالا می‌رود و هم همکاری همکاران با مجلات رشد گسترش پیدا می‌کند.

نوزدهم تیرماه، معاون مدرسه - چون مرا می‌شناسد و می‌داند که مجله را می‌خواهم - تماس گرفت که: نامه درخواست مجله رشد علوم اجتماعی آمده است. اسم شما را برای اشتراک مجله بنویسم؟ یعنی اگر من الان ثبت‌نام نکنم، سال بعد مجله را به من نمی‌دهند.

### در پایان گفت‌وگو دوست دارید به چه مسائلی دیگری اشاره کنید؟

○ من دو سفر خارج از کشور داشتیم که هر دو خیلی مهم بودند. در اولین سفر عضو گروه اعزامی وزارت آموزش و پرورش به آسیای جنوب شرقی در رابطه با پروژه آموزشی جمعیت در ایران بودم که با همکاری «صندوق جمعیت هلال احمر» از سال ۱۳۹۶ تا ۲۰۰۰ اجرایی شد. در سفر دوم که دو سال طول کشید، در کشور امارات به عنوان معاون و مسئول آموزش دوره متوسطه مجتمع آموزشی شارجه خدمت کردم. این سفر تجربه‌های خوبی در خصوص مدارس آنجا برای من داشت. آنجا بود که متوجه شدم، نظام آموزشی ما چقدر با نظام آموزشی کشورهای دیگر متفاوت است.

در شارجه دانش‌آموزان ایرانی که از سایر مدارس به مدرسه ما منتقل می‌شدند، دوام نمی‌آوردند. اما دانش‌آموزانی که از مدارس ما به مدارس دیگر منتقل می‌شدند، از

آن مدارس خیلی راضی بودند. چرا؟ چون در مدارس ما واقعاً به دانش‌آموز فشار می‌آید. هم به لحاظ محتوای آموزشی و هم به لحاظ فضای عاطفی - روانی که در مدارس ما حاکم است. حجم محتوای آموزشی دانش‌آموزان مدارس ما در یک سال تحصیلی، معادل حجم محتوای آموزشی سه سال دانش‌آموزان مدارس سایر کشورهاست. ما بچه‌ها را بمباران اطلاعاتی می‌کنیم. حجم مطالب آموزشی ما خیلی زیاد است. از نظر عاطفی و روانی هم بر مدارس ما فضایی خشک حاکم است، در صورتی که در مدارس سایر کشورها، ارتباط معلمان با دانش‌آموزان خیلی گرم و صمیمی است.

**آقای دکتر گلشن، از اینکه زحمت کشیدید و برای انجام این گفت‌وگو از خوی به ارومیه تشریف آوردید، بسیار سپاس‌گزاریم. موفق باشید.**

# بازسازی اجتماعی و آموزش و پرورش

طاهره جلالوند

کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش  
دبیر و مشاور تحصیلی منطقه ۴ آموزش و پرورش تهران

## چکیده

آشنایی با دیدگاه‌های گوناگون در زمینه فلسفه آموزش و پرورش برای معلمان ضروری است تا از این رهگذر ارتباط برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس را با دیدگاه‌های فلسفی بشناسند. این قابلیت به مربیان کمک می‌کند تا خط‌مشی‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش را نقد و بررسی کنند. پژوهش‌های فلسفی پرورشکاران را در بررسی تصمیمات و مسائل یاری می‌دهند. متقابلاً هم فلسفه آموزش و پرورش ممکن است از تجارب، عملکردها و عقاید مربیان استفاده کند. فلسفه آموزش و پرورش زمینه‌ای است برای برانگیختن اندیشیدن، گشودن افق‌های نو و وارها نیدن آدمی از پیش‌داوری‌ها و تنگناها؛ پیش‌داوری‌ها و تنگناهایی که همواره از وضعیت‌های اجتماعی و فرهنگی - و حتی از محدودیت‌های طبیعی آدمی - پدید می‌آیند [نقیب‌زاده، ۱۳۷۹].

بر این اساس، توجه به فلسفه‌های تعلیم و تربیت موجود و بررسی مضامین محتوایی آن‌ها خواهد توانست افق‌ها و چشم‌اندازهای پیش‌روی مربیان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را به صورت گسترده‌تری ترسیم کند و بینش‌های عمیق‌تری را در آنان پدید آورد. یکی از فلسفه‌های موجود و مطرح در آموزش و پرورش، نظریه بازسازی اجتماعی است که تلاش دارد هدف تعلیم و تربیت را، نه به معنای سازگاری، بلکه به معنای نوزایی و غلبه بر مسائل اجتماعی عنوان کند و تربیت افراد برای یک جامعه آرمانی مدنظر قرار دهد.

تأکید می‌ورزد، پیروی می‌کنند. بازسازی گرایان با بهره‌گیری از تأکید دیویی، بر دوباره‌سازی تجربه اجتماعی و فرهنگی پافشاری می‌کنند [قلناش، ۱۳۹۱].

طرفداران بازسازی اجتماعی جامعه معاصر را با بحرانی روبه‌رو می‌بینند که از بی‌میلی بشریت نسبت به بازسازی نهادها و ارزش‌های خود به منظور تأمین نیازمندی‌های جدید برمی‌خیزد. این گروه معتقدند، برای حل این بحران نیاز است که انسان‌ها میراث خود را بازبینی کنند و عوامل ماندگاری را که برای حل بحران کنونی مفید خواهند بود، شناسایی کنند.

در بازسازی اجتماعی، هدف تعلیم و تربیت، نه سازگاری بلکه نوزایی و غلبه بر مسائل اجتماعی است. افراد برای جامعه آرمانی آینده تربیت می‌شوند و باید به صورت فعال سرنوشت جامعه را به دست گیرند. مربیان آموزشی نه تنها انتقال دهنده فرهنگ هستند، بلکه خود رهبران فرهنگی نیز محسوب می‌شوند. نقش معلم آماده ساختن انسان‌ها برای گذر از بحران‌های ناگوار اجتماعی به یک آینده آرمانی است. در حال حاضر آنان به جای اینکه رهبران

برنامه‌هایی ابداع کنند. به عقیده طرفداران این نظریه، معلمان می‌باید از قدرت خود به منظور رهبری شاگردان در برنامه‌های مهندسی و اصلاح اجتماعی بهره بگیرند. اندیشمندان بازسازی اجتماعی از مکتب «عمل‌گرایی» جان دیویی که بر ضرورت تجدیدنظر در تجربه‌های فردی و اجتماعی

کلیدواژه‌ها: فلسفه آموزش و پرورش، بازسازی اجتماعی، پرورشکار، جامعه، فرهنگ

## مقدمه

نظریه «بازسازی اجتماعی»<sup>۱</sup> بر این باور است که مربیان تعلیم و تربیت (پرورشکاران) می‌باید برای اصلاح جامعه، سیاست‌ها و



فعالی در زمینه شکل‌دهی به نگرش‌های جدید اجتماعی باشند، بیشتر بر مقررات اجتماعی تأکید می‌ورزند. در رویکرد بازسازی اجتماعی، «یادگیری» به‌عنوان توانایی حل مسئله در یک زمینه اجتماعی تعریف می‌شود [پیشین].

## بحران فرهنگی و بازسازی

بازسازی گرایان اجتماعی معتقدند، جامعه جدید به علت بی‌میلی‌اش به بازسازی بنیادی فرهنگی، بحران عمیقی را تجربه می‌کند. از نظر آنان، ثروت در انحصار عده قلیلی است. اکثریت مردم با معیشت تنگی که با فقر شدید قرین است، دست و پنجه نرم می‌کنند. حتی در ایالات متحده آمریکا، شمار زیادی از مردم، به‌ویژه اعضای گروه‌های اقلیت قربانی سال‌های طولانی فقر و تبعیض شده‌اند. در مقیاس بین‌المللی نیز، دو سوم جمعیت صرفاً با نان بخور و نمیری ادامه حیات می‌دهند. طرف‌داران بازسازی اجتماعی، تناقض بین فقر و غنا را پس‌مانده «گذشته ماقبل علمی»<sup>۲</sup> تلقی می‌کنند. تنش‌های بین‌المللی و جنگ و یا خطر آن، جهان را پریشان ساخته است. افزون بر این، بازسازی گرایان به شمار بسیار زیادی از تعارضات حل‌نشده و هدر رفتن منابع انسانی اشاره می‌کنند. مسائلی از قبیل بالا رفتن جمعیت، آلودگی محیط‌زیست، خشونت، و تروریسم علائم بحران فراگیر کنونی به‌شمار می‌آیند [پاک‌سرشت، ۱۳۸۹].

۱. بررسی نقادانه میراث فرهنگی.  
 ۲. تعهد نسبت به کوشش برای انجام اصلاحات اجتماعی عامدانه.  
 ۳. بازنگری در برنامه‌ریزی به نحوی که بتوان مسیر تجدیدنظر فرهنگی را ترسیم کرد.  
 ۴. آزمون طرح‌های فرهنگی از طریق اجرای برنامه‌های اصلاح اجتماعی عامدانه.  
 بر این اساس، از نظر بازسازی گرایان اجتماعی، همه اصلاحات اجتماعی از شرایط موجود زندگی نشئت می‌گیرند. لذا آنان از دانش‌آموزان انتظار دارند، مسائل مهمی را که بشریت با آن‌ها روبه‌روست، تعریف و نیروهای پویای زمان حال را شناسایی کنند. در عین حال، متعلمان یا همان یادگیرندگان، می‌باید سنت‌ها، اعتقادات و ارزش‌هایی را که مانع بازسازی اجتماعی می‌شوند، کشف کنند، ارزش‌هایی را که صرفاً جنبه سنتی دارند، بازسازی کنند، و شیوه‌های تفکر سنتی و کلیشه‌ای را که موجب نابردباری، تبعیض و خرافات هستند، شناسایی کنند و دور بریزند.

## جرج اس. کاونتس، پیشگام بازسازی اجتماعی

جرج کاونتس<sup>۴</sup> (۱۹۷۴-۱۸۸۹) پرورشکاری بود که بازسازی اجتماعی را ترغیب می‌کرد. او که روستازاده‌ای کانزاسی (یکی از ایالت‌های آمریکا) بود و خود بسته شدن مرزهای جغرافیایی آمریکا را مشاهده کرده بود، اعتقاد داشت که افق‌های نوینی

به عقیده بازسازی گرایان اجتماعی، ریشه این بحران را گسستگی ارزش‌های انسانی از واقعیت‌های اجتماعی و اقتصادی تشکیل می‌دهد. آنان معتقدند، در همان زمانی که نیروهای پویای علم و فناوری، محیط مادی را دگرگون ساخته‌اند، طرز فکر برجای مانده از گذشته‌ای آرمانی شده، درصدد نگهداری وضع موجود است. بازسازی گرایان در عین حال که مطالعه گذشته را به منظور کشف عناصر فرهنگی ماندگار و کارساز می‌پذیرند، اما برای نظریه‌هایی که بر بازگشت به «ایام خوش گذشته» اصرار می‌ورزند، بهایی قائل نمی‌شوند. به عقیده آنان، حسرت خوردن بر گذشته‌ای بی‌دغدغه<sup>۳</sup> غالباً به مثابه سرپوشی ایدئولوژیک است که محافظه‌کاران جدید از آن برای حفظ وضع موجود بهره می‌گیرند [قلناش، ۱۳۹۱ و پاک‌سرشت، ۱۳۸۹].

## بازسازی فرهنگی

بازسازی گرایان اجتماعی معتقدند که همه اصلاحات اجتماعی از شرایط موجود زندگی نشئت می‌گیرند. آنان بر این باورند که تضمین ادامه حیات انسانی و آفرینش تمدنی انسانی‌تر، مستلزم آن است که انسان‌ها به مهندسانی اجتماعی تبدیل شوند که قادر باشند، مسیر تحول را طرح‌ریزی و از علم و فناوری برای نیل به آرمان‌های مطلوب بهره‌گیری کنند. از این‌رو به نظر آنان، آموزش و پرورش مبتنی بر بازسازی اجتماعی می‌باید امور زیر را ترویج کند:

باید در افکار انسانی و نهادهای اجتماعی گشوده شوند. کاونتس که دکترایش را در سال ۱۹۱۶ از دانشگاه شیکاگو گرفت، نظریه اجتماعی را درباره مسائل تربیتی اعمال کرد. اگرچه خود را رسماً در زمره کسانی که طرفدار بازسازی اجتماعی محسوب می‌شدند، قرار نداد، ولی تحلیل نظریه تربیتی او روشن‌کننده مضامینی است که برای مریبان بازسازی‌گرا اهمیت محوری دارد. این پرسش کاونتس که «آیا مدرسه شهامت ایجاد نظم نوین اجتماعی را دارد؟» و نام یکی از کتاب‌های اوست، پیش از آنکه پاسخی دریافت کند، هیجانی به وجود آورد که تا امروز هم ادامه دارد. از نظر کاونتس، یورش سریع به سوی شیوه زندگی بسیار پیچیده صنعتی، فناوری و علمی، شیوه‌های سنتی‌تر کشاورزی و محلی را کنار زد و بر اثر این تحولات، تجمعات پراکنده خانوارها و شهرک‌ها به جامعه توده‌واری تبدیل شدند که خصیصه ویژه آن‌ها را تمایزات دقیق ساختاری و کارکردی تشکیل می‌دهد. به نظر وی، این تحولات سریع اگرچه در درجه نخست خود مادی می‌نمودند، اما وجوه اجتماعی، اخلاقی، سیاسی، اقتصادی، مذهبی و هنری زندگی را نیز متأثر ساختند [پاک‌سرشت، ۱۳۸۹]. وی معتقد بود که نفس تحول ضرورتاً بحران‌آفرین نیست. بحران زمانی رخ

می‌دهد که افراد برای مقابله با تغییر و تنظیم فرایندهای آن آمادگی نداشته باشند. لذا چون مردم در این حالت نسبت به بازسازی اجتماعی بی‌میلی نشان می‌دهند، بی‌ثباتی و ناسازگاری به‌عنوان شاخصه‌های دوره تحولات عمیق کنونی، ظهور می‌کنند. در ادامه به برخی از نظرات شاخص وی در این خصوص می‌پردازیم.

### الف) نظریه تأخر فرهنگی<sup>۵</sup>

کاونتس معتقد است، هرگاه خلاقیت فناوری بشر بر آگاهی اخلاقی و سازمان اجتماعی پیشی بگیرد، تأخری (رکودی) روی می‌دهد. لذا بحران سازمانی بر اثر سلسله‌ای طولانی از ناسازگاری‌ها که بین نگرش‌ها و ارزش‌های به‌ارث رسیده از یک‌سو، و نوآوری‌های فناوریانه از سوی دیگر رخ می‌دهند، بروز می‌کند. به عقیده او نکته مهم آن است که در این شرایط، نظریه تربیتی می‌باید به منظور آماده ساختن مردم برای حل بحران‌های اجتماعی از طریق بازسازی افکار، ارزش‌ها و باورها در پرتو شرایط متغیر صورت‌بندی شود. کاونتس همه پرورشکاران را واداشت که مسئولیت‌های «زاماداری تربیتی» را نیز عهده‌دار شوند. او زمامدار تربیتی را به‌عنوان رهبر، حامی شیوه‌ها و وسایل ضروری، و فرد صاحب‌اندیشه و مبتکر سیاست‌گذاری وسیع

تعریف می‌کرد و در این حال از آنان می‌خواست که فلسفه فرهنگی آموزش و پرورش برای زندگی جدید را نیز تدوین کنند.

### ب) اهمیت فناوری

از آنجا که فناوری علم را در زندگی به‌کار می‌بندد، باید نقش علم را در فلسفه بازسازی شده تعلیم و تربیت بررسی کرد. کاونتس علم را به‌عنوان دقیق‌ترین ابزار و روش مشکل‌گشایی انسان در نظر می‌گیرد. علم به‌عنوان روشی عقلانی، معرفت منظم و دقیق به‌بار می‌آورد. کاونتس که علم را به «روش شعور متعارف سازمان یافته و نقادانه» تعریف می‌کرد، آن را به سه صورت زیر شرح و توصیف کرده است:

۱. روش علمی از فرضیه‌ای که از تجربه، معرفت و اندیشه قبلی سرچشمه می‌گیرد، آغاز می‌شود.
  ۲. فرضیه به مدد فرایندی از مشاهده باریک‌بینانه و کارآمد که دقیق‌ترین ابزارها را به خدمت می‌گیرد، آزمایش می‌شود.
  ۳. اطلاعات گردآوری می‌شوند و فرضیه بر مبنای حقیقت‌یابی تجربی و همگانی تأیید و یا رد می‌شود.
- به نظر او، عصر فناوری امکان بازسازی مداوم اقتصاد، جامعه، آموزش و پرورش، حکومت و اخلاق را فراهم می‌آورد. از نگاه وی، فناوری ابزار قدرتمندی نیست که



فقط زاندهای برای تمدن باشد، بلکه شامل نظامی از روابط است که پیوسته قالب‌های اجتماعی را تغییر می‌دهد.

### ج) مدرسه و بازسازی فرهنگی

در صورت‌بندی یک فلسفه تربیتی بالنده، مربی و پرورشکار بازسازی مآب، مدرسه را به‌عنوان نهادی فرهنگی، به دقت مطمح‌نظر قرار می‌دهد. اما جانب احتیاط را رها نمی‌کند تا درباره توان بالقوه مدرسه، در مقام ابزاری برای بازسازی، مبالغه صورت نگیرد. کاونتس در این راستا در طرح برنامه تربیتی دموکراتیک خود بر دو هدف عمده تأکید می‌ورزید:

- پرورش عادات، تمایلات، و هم‌بستگی‌های دموکراتیک؛
  - اکتساب معرفت و بینش برای مشارکت هوشمندانه در جامعه دموکراتیک.
- او معتقد بود، آموزش و پرورش همگانی باید این امور را در فرد پرورش دهد: احساس لیاقت و کفایت؛ وفاداری نسبت به برابری انسان‌ها؛ برادری، متانت و شایستگی؛ وفاداری نسبت به روش‌های دموکراتیک گفت و شنود، انتقاد و تصمیم‌گیری؛ طرز فکری با مشخصه صداقت و روحیه علمی؛ و احترام به ذوق و استعداد کارآموزی و منش. از نظر کاونتس، هر نسلی که وارد مشارکت اجتماعی می‌شود، مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های جامعه را فرامی‌گیرد. بدون

این انتقال و تداوم، هر جامعه‌ای محکوم به فناست. نیروی فعال افراد نه بر اثر جدا کردن آنان از سنت، بلکه از راه آشنا ساختن آنان به سنتی زنده و بالنده آزاد می‌شود.

### نتیجه‌گیری

پرورشکاران طرفدار بازسازی اجتماعی، مدارس را به‌عنوان مراکزی می‌بینند که در آن‌ها معلمان و شاگردان با مسائل حاد جامعه، نه صرفاً برای انجام پژوهش‌های آکادمیک، بلکه برای آنکه به تحقیق و مشکل‌گشایی عمل‌محورانه دست یازند، دست و پنجه نرم می‌کنند. در چنین مدارس پژوهش‌مداری، بازسازی‌گرایان سعی دارند:

۱. مدرسه را در بطن جامعه قرار دهند.
  ۲. از مدرسه به مثابه ابزاری یا نهادی برای تحول و اصلاح جهت‌دار بهره‌گیری کنند.
  ۳. مسائل جاری اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی را شناسایی کنند.
- بدین ترتیب، مربیانی که از نظریه بازسازی اجتماعی پیروی می‌کنند، به مشکلات اجتماعی به دید مسئله می‌نگرند و در مرحله تحقیق درباره مسئله، اطلاعات برای آنان مهم است. اما هم‌زمان نیاز است که معلمان و دانش‌آموزان، ضمن اعمال شیوه‌های فعالانه یادگیری، برای حل مسئله دست به کار شوند و آن را حل کنند. لذا در رویکرد مسئله‌مدار و عمل‌محور برخورد با مسائل عمده اجتماعی، بازسازی‌گرایان پرسش‌های محوری را در این قالب‌ها مطرح می‌کنند:

- عناصر بالنده فرهنگ و حیطة‌هایی از معرفت که آن‌ها را تبیین می‌کنند، کدام‌اند؟
  - حیطة‌های مشکل‌آفرین و مسائلی که جامعه را متأثر می‌کنند، چیستند؟
  - چگونه می‌توان مشکلات حیطة‌های مشکل‌آفرین را حل کرد، به‌گونه‌ای که راه‌حل‌ها به‌صورت جزئی از فرهنگ و جامعه بازسازی شده به‌دست آید؟
- بدین ترتیب بازسازی‌گرایان استدلال می‌کنند که پرورشکاران - اعم از مدیران و معلمان - نیازمندند از بافت اجتماعی که آموزش و پرورش در آن جریان دارد، آگاه باشند. این شناخت آنان را یاری می‌دهد تا

نخست موقعیت اجتماعی را درک و سپس راهبردهایی برای بازسازی آن تدوین کنند. بنابر آنچه گفته شد، بازسازی اجتماعی نظریه‌ای است که برای ایجاد جامعه‌ای نو تلاش می‌کند. طبق دیدگاه بازسازی اجتماعی، یکی از وظایف مهم مدرسه آن است که تشخیص بحران‌های جامعه جدید را آسان کند. از نظر آنان، مدارس باید مسائل عمده اجتماعی را که در ایجاد بحران‌های فرهنگی سهیم‌اند، شناسایی کنند و مهارت‌ها و نگرش‌هایی را که این مسائل را حل می‌کنند، به‌وجود آورند. از نظر بازسازی‌گرایان، معلمان نباید از تعهد نسبت به ساختن جامعه جدید بیم‌داشته باشند.

به روشنی می‌توان چنین نتیجه گرفت که مطالعه فلسفه تعلیم و تربیت موجب خواهد شد که معلمان درباره آموزش و پرورش در مقیاس کلی بیندیشند و در برابر راه‌حل‌های معجزه‌آسا و شعارهای تبلیغاتی دست‌خوش وسوسه نشوند. شاید مطالعه فلسفه آموزش و پرورش به معلمان کمک کند دریابند که نوآوری‌های سازمانی و آموزشی را می‌توان برای مقاصد مختلف به‌کار برد و به پیامدهای فراوانی دست یافت. و سرانجام امید آن می‌رود که معلمان با تجهیز به فلسفه آموزش و پرورش ترغیب شوند که اهداف وسیع، شخصی و حرفه‌ای را که باید هدایتگر عمل و تربیت باشند، بررسی و صورت‌بندی کنند.

#### پی‌نوشت‌ها

1. social reconstructionism
2. perscientific past
3. nostalgia
4. George S.Counts
5. cultural-lag

#### منابع

۱. قلتاش، عباس (۱۳۹۱). مقاله مبانی اجتماعی و سیاسی تعلیم و تربیت، بررسی تطبیقی رویکردها و دیدگاه‌های تربیت. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
۲. گوتک، جرال. ال (۱۳۸۹). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت. انتشارات سمت. تهران.
۳. نقیب‌زاده، میرعبدالحمید (۱۳۸۹). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. انتشارات طهوری. تهران.



مروری بر یافته‌های یک پژوهش

# سرمایه اجتماعی دانش آموزان

مهدی ولی نژاد

کارشناس ارشد برنامه‌ریزی آموزشی؛

راهبر آموزشی و تربیتی منطقه موسیان و مدرس دانشگاه آزاد واحد ایلام

## مقدمه

بحث سرمایه اجتماعی، برای نخستین بار در مقاله‌ای نوشته هانی فان<sup>۱</sup>، از «دانشگاه ویرجینیای غربی»، در سال‌های نزدیک به ۱۹۱۶ مطرح شد. در دهه ۱۹۷۰، این نظریه توسط لوری<sup>۲</sup> وارد عرصه اقتصادی شد که از آن برای انتقاد از نظریه‌های ناعادلانه بودن توزیع درآمد استفاده کرد. نخستین تشریح منسجم این مفهوم توسط بوردیو در سال ۱۹۷۲ صورت گرفت. پس از او، کلمن سرمایه اجتماعی را توسعه بخشید و سرانجام، رابرت پاتنام بود که این مفهوم را به آگاهی عموم رساند. بوردیو سرمایه اجتماعی در جوامع سرمایه‌داری را به‌عنوان ابزاری برای تثبیت و تقویت جایگاه اقتصادی افراد در نظر می‌گیرد و آن را ابزاری برای تحقق سرمایه اقتصادی می‌داند؛ با این دید ابزاری که او به این مفهوم دارد، می‌توان گفت از نظر وی، کارکرد اصلی سرمایه اجتماعی، رشد سرمایه اقتصادی است. اگرچه تعریف کلمن از سرمایه اقتصادی با بوردیو، در ظاهر اختلاف دارد، ولی این اختلاف را باید در واژگان دید و نه در مفهوم.

کلمن، سرمایه اجتماعی را «رزش آن جنبه از ساختار اجتماعی که به‌عنوان منابعی در اختیار اعضا قرار می‌گیرد تا بتوانند به اهداف خود دست پیدا کنند» [Coleman, 1990]

## چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی رابطه مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی (اعتماد، انسجام و مشارکت اجتماعی) نزد دانش آموزان دوره‌های متوسطه اول و دوم شهرستان دهلران، با استفاده از روش پیمایش؛ و براساس نظریه‌های بوردیو، کلمن، پاتنام، فوکویاما و لین در زمینه سرمایه اجتماعی انجام شده است. حجم نمونه براساس «فرمول کوکران» ۴۰۰ نفر در نظر گرفته شد که با روش نمونه‌گیری تصادفی از نوع خوشه‌ای، انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. ابزاری که برای گردآوری داده‌ها در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته نیز، پرسش‌نامه‌ای ترکیبی دیگران ساخته و محقق ساخته بوده است که پس از تأیید اعتبار آن‌ها توسط صاحب‌نظران، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ (اعتماد اجتماعی: ۰۹۰؛ مشارکت اجتماعی: ۰۸۷؛ و انسجام اجتماعی: ۰۸۶)، محاسبه و مورد استفاده قرار گرفت. نتایج نشان داد رابطه معنادار و مثبتی بین اجزای تشکیل‌دهنده سرمایه اجتماعی بین دانش آموزان دوره متوسطه دهلرانی وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: سرمایه اجتماعی، اعتماد اجتماعی، انسجام اجتماعی، مشارکت اجتماعی، دانش آموز



فهم نقش اشکال مختلف سرمایه، و نه فقط آن شکل از سرمایه که در نظریه اقتصادی مطرح شده، غیر ممکن است [Bourdieu, 1986: 422]. او ایجاد و اثربخشی سرمایه اجتماعی را وابسته به عضویت در یک گروه اجتماعی که اعضای آن، مرزهای گروه را از طریق مبادله اشیا و نهادها، بنیان نهاده‌اند می‌داند و می‌گوید این روابط ممکن است از طریق کاربرد یک نام مشترک (خانواده، ملت، انجمن، حزب و دین) و مجموعه‌ای کامل از کنش‌ها برای نهادینه کردن، نظیر مبادلات مادی و نهادی تضمین شوند [Bourdieu, 1986: 388].

کلمن معتقد بود، سرمایه اجتماعی از طریق محاسبه عقلانی کنشگران برای سرمایه‌گذاری در آن شکل نمی‌گیرد، بلکه محصول جانبی فعالیت‌های درگیر با سایر مقاصد است [Coleman, 1994: 312]. از نظر او، سرمایه اجتماعی، انرژی‌های نهفته در جامعه، مانند اعتماد، همدلی، تفاهم و ارزش‌های مشترک هستند که به فعال شدن ارتباطات میان مردم کمک می‌کنند. او از اعتماد، اختیار، تعهدات، انتظارات و هنجارها به‌عنوان عناصر

می‌داند و به این ترتیب، شباهت این دو در تعریف این مفهوم، آشکار می‌شود. چراکه هر دو قائل به مشارکت و عضویت فرد در گروه هستند. و نتیجه آن را سرمایه تلقی می‌کنند. تفاوت این دو هم در آن است که بوردیو می‌گوید فرد می‌تواند صاحب سرمایه اجتماعی باشد و آن را از آن خود کند؛ اما کلمن معتقد است، سرمایه اجتماعی، متعلق به تعامل اجتماعی است و فرد، صاحب آن نیست.

نظریه پرداز دیگر در این زمینه، پاتنام است که در مقیاس به‌کارگیری این مفهوم، با بوردیو تفاوتی اساسی دارد. چراکه وی این مفهوم را در سطح کلان در نظر می‌گیرد و آن را ابزاری برای رسیدن به توسعه سیاسی و اجتماعی در نظام‌های مختلف سیاسی می‌داند. به تبع، تعریف پاتنام با بوردیو تفاوت خواهد داشت، زیرا او سرمایه اجتماعی را مجموعه‌ای از مفاهیمی مانند اعتماد، هنجار و شبکه می‌داند که از دید وی، «اعتماد»<sup>۲</sup> و «ارتباط متقابل»<sup>۴</sup> اعضا در شبکه، منابعی هستند که در کنش‌های اعضای جامعه موجودند [Putnam, 2000]. این اعتماد و ارتباط متقابل باعث ارتباط و مشارکت اعضای اجتماع می‌شود و در نتیجه، منافع متقابل آنان را تأمین می‌کند.

**فوکویاما** نیز به‌عنوان یکی از صاحب‌نظران مشهور در زمینه سرمایه اجتماعی، این مفهوم را مجموعه هنجارهای موجود در نظام‌های اجتماعی تعریف می‌کند که موجب ارتقای سطح همکاری اعضای آن جامعه و پایین آمدن سطح هزینه‌های تبادلات و ارتباطات می‌شود [Fukuyama, 1999].

لین، مفهوم سرمایه اجتماعی را به مثابه منابع نهفته در ساختار اجتماعی تعریف می‌کند که با کنش‌های هدفمند، برای افراد قابل دسترس است [Lin, 1999: 7].

بنابراین، با توجه به نظرات نظریه‌پردازان این حوزه، می‌توان سرمایه اجتماعی را مجموعه هنجارهای موجود در نظام اجتماعی دانست که موجب ارتقای همکاری اعضای آن جامعه و پایین آمدن سطح هزینه تبادل و ارتباطات می‌شود. این رابطه راهبردی بین اجزای مفهوم سرمایه اجتماعی، به ویژه در ارتباط با دانش‌آموزان، اهمیت دوچندانی دارد. چرا که دانش‌آموزان آینده‌سازان جامعه هستند و سرنوشت کشور در ارتباط با آن‌ها می‌تواند با سرمایه اجتماعی آن‌ها نیز مرتبط باشد؛ سرمایه اجتماعی با زیربناهایی مانند اعتماد، مشارکت و انسجام اجتماعی.

بوردیو معتقد بود که درک دنیای اجتماعی، بدون



سرمایه اجتماعی یاد می‌کند [Coleman, 1994: 319]. چارچوب نظری کلمن، جایگاهی برتر به خانواده به‌عنوان شکل برتر آنچه سازمان اجتماعی «بدوی»<sup>۵</sup> می‌نامد، می‌دهد که این سازمان به خاطر این حقیقت که ریشه‌های آن، در روابط ایجادشده از طریق تولد نوزاد نهفته است، متمایز می‌شود. کلمن این سازمان را با اشکال ساخته‌شده سازمان اجتماعی که ممکن است اعضای آن، برای اهداف محدودی گرد هم جمع شوند و عامل‌های کنترل اجتماعی در آن‌ها، از اشکال بدوی چون خانواده باشند، مقایسه کرد [Coleman, 1991: 3 - 1].

«منظور من از سرمایه اجتماعی، آن دسته از ویژگی‌های زندگی اجتماعی، شبکه‌ها، هنجارها و اعتماد است که مشارکت‌کنندگان را قادر می‌سازد، به شیوه‌ای مؤثرتر، اهداف مشترک خود را تعریف کنند» [Putnam, 1996: 56]. در نظریه سرمایه اجتماعی پاتنام، به دلیل استفاده از کلماتی مانند مولد بودن و اثربخشی، چنین جلوه می‌نماید که برای این مفهوم، نقش کارکردی قائل بوده است و به همین دلیل، به تصورات دورگیمی از هم‌بستگی، شباهت دارد. ولی کلیت کار وی، کنشگر را فردی محاسبه‌گر نشان نمی‌دهد. پاتنام، برخلاف کلمن، به‌صراحت تبیینی را که **تونیس**، بین اجتماعات ارگانیک و سازمان‌های اجتماعی ارائه داده است و همچنین، نتیجه‌گیری وی را مبنی بر اینکه مدرنیته، دشمن مدنیت است، رد می‌کند. برعکس، پاتنام می‌گوید: مطالعه وی درباره جنوب ایتالیا نشان داده است، غیرمدنی‌ترین نواحی، دقیقاً روستاهای سنتی هستند [Putnam, 1993: 114]. از نظر پاتنام، سرمایه اجتماعی یک ویژگی زندگی اجتماعی است که شرکت‌کنندگان را قادر می‌سازد، بر یکدیگر تأثیر بگذارند و اهداف مشترک را دنبال کنند. طبق نظر پاتنام و کلمن، سرمایه اجتماعی نوعی اثر مثبت گروهی و نتیجه سازمان اجتماعی است [Dinda, 2008].

فوکویاما سرمایه اجتماعی را به‌عنوان یک منبع با ارزش از ظرفیت‌های سازمانی و یادگیری، باطیف گسترده‌ای از نتایج مثبت، از جمله درآمد بالاتر، رضایت از زندگی و انسجام اجتماعی می‌داند [Barr & Cherry, 2006: 207]. او بر نقش دولت‌ها در ایجاد سرمایه اجتماعی تأکید می‌کند و مهم‌ترین اقداماتی که توسط آن‌ها می‌تواند برای تقویت سرمایه اجتماعی انجام شود را عبارت می‌داند از: تشویق و تقویت نهادهای مدنی؛ تقویت و غنی‌سازی آموزش‌های عمومی؛ تأمین امنیت شهروندان در جهت حضور داوطلبانه در نهادهای اجتماعی؛ پرهیز از تصدی‌گری بخش‌های مختلف اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی؛ واگذاری فعالیت‌های مربوطه به نهادهای مردمی برای جلب مشارکت آن‌ها در فعالیت‌ها و زمینه‌سازی و ایجاد و تقویت نهادهای اجتماعی و شبکه‌های اعتماد

بین آحاد مختلف مردم [Fukuyama, 1999: 40].

لین مفهوم سرمایه اجتماعی را به مثابه منابع نهفته در ساختار اجتماعی تعریف می‌کند که با کنش‌های هدفمند، قابل دسترس افراد قرار دارند. [Lin, 1999: 7]. لین، سه لایه پیوندی<sup>۶</sup>، آوندی<sup>۷</sup> و اتصالی<sup>۸</sup> از قیود اجتماعی را به‌عنوان دوایر متحد المرکز کشف کرد. این سه لایه از نظر وی، شدت‌های متفاوتی از روابط را برای فرد تعریف می‌کنند. «فرد در روابط پیوندی، زمان و تلاشش را صرف خانواده و آشنایان نزدیک می‌کند. این روابط به شخص اجازه می‌دهند که هویت اجتماعی‌اش را با گروه‌ها و سازمان‌های بیرونی نیز حفظ کند. در روابط آوندی، از حمایت گروه‌های بزرگ‌تر خویشاوندی و همسایگی، برخوردار می‌شود و در روابط اتصالی، از مزایای عضویت در نهادها و گروه‌های داوطلبانه بهره می‌برد. لایه‌های روابط بین انسان‌ها، حاکی از درجات متفاوت صمیمیت، تعهد و الزام شخص است. از نظر لین، لایه‌های بیرونی قیود اجتماعی، فرصت‌هایی را به لحاظ ساختاری برای ارتقای لایه‌های درونی ایجاد می‌کنند. از دید او، برخورداری از این سه نوع سرمایه و لایه روابط اجتماعی، به خشنودی و رضایت فرد از زندگی خانوادگی‌اش می‌انجامد» [Lin, et al., 2001].

بر این اساس، تحقیق حاضر در پی مطالعه فرضیه‌های زیر است:

- به نظر می‌رسد ارتباط معناداری بین «اعتماد اجتماعی» و «مشارکت اجتماعی» دانش‌آموزان وجود دارد.
- به نظر می‌رسد ارتباط معناداری بین «اعتماد اجتماعی» و «انسجام اجتماعی» دانش‌آموزان وجود دارد.
- به نظر می‌رسد ارتباط معناداری بین «مشارکت اجتماعی» و «انسجام اجتماعی» دانش‌آموزان وجود دارد.

## روش‌شناسی

در این پژوهش، از روش‌های پیمایش و اسنادی، و برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش، شامل تمامی دانش‌آموزان دوره‌های متوسطه اول و دوم در حال تحصیل شهرستان دهلران در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ بود که ۲۷۲۵ نفر می‌شدند. واحد آماری این پژوهش نیز یک دانش‌آموز دهلرانی در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ است. براساس فرمول کوکران، حجم نمونه این پژوهش، ۴۰۰ مورد برآورد شد. در این پژوهش، از نمونه‌گیری خوشه‌ای و برای سنجش متغیر سرمایه اجتماعی (وابسته) از «پرسش‌نامه ناهاپیت و گوشال» [Nahapiet & Ghosal, 1998]، با ضریب آلفای ۰/۷۹، با اندکی دخل و تصرف استفاده شد. برای تعیین «پایایی» ابزار پژوهش و برای شناخت میزان انسجام درونی گویه‌های متغیر وابسته از آلفای کرونباخ شده است. ضریب آلفای کرونباخ



در قالب ۱۳ گویۀ پنج جوابی سنجیده شده است. **مشارکت اجتماعی:** وجود شبکه‌های مشارکت به‌عنوان حوزه‌های تولیدکننده سرمایه اجتماعی، بعدی است که بیشترین توجه را در ادبیات نوسازی و توسعه سیاسی به این حوزه معطوف کرده است. تنها حوزه‌هایی که به‌صورت داوطلبانه، آزاد و خودجوش شکل گرفته باشند، تولیدکننده سرمایه اجتماعی هستند. به عقیده اولسن<sup>۱۲</sup>، نظریۀ مشارکت در قالب دو مفهوم بسیج و واسطه‌بودن، به‌عنوان پیش‌شرط و زمینه مشارکت سیاسی، مورد بحث قرار گرفته است [Olsen, 1972: 318]. پرسش‌نامه مشارکت اجتماعی در این پژوهش، در سطح ترتیبی و در قالب هفت گویۀ پنج جوابی سنجیده شده است.

**انسجام اجتماعی:** این مفهوم نیز از مفاهیمی است که در مرکز توجه بسیاری از نظریه‌پردازان علوم اجتماعی بوده است. هرچا که ارتباط و پیوند انسجام اجتماعی با دیگر کنش‌ها و فرایندهای اجتماعی همچون مشارکت در اشکال اجتماعی، اقتصادی و سیاسی آن مطرح می‌شود، همۀ نظریه‌پردازان جامعه‌شناسی اعم از نظم‌گرا و ستیزه‌گرا، در خصوص ابراز توجه به این پیوند، با وجود اختلاف‌نظر در چگونگی ارتباط و تأثیرگذاری، در سطوح گروهی، میان‌گروهی و جمعی به اتفاق نظر و اجماع می‌رسند و بر اهمیت پیوند بین انسجام و مشارکت تأکید می‌کنند. پرسش‌نامه انسجام اجتماعی در این پژوهش، در سطح ترتیبی و در قالب هشت گویۀ پنج جوابی سنجیده شده است.

روش نمره‌گذاری تمامی گویه‌های این پرسش‌نامه نیز به این صورت بوده است: کاملاً موافقم (نمره ۵)؛ موافقم (نمره ۴)؛ بی‌نظر (نمره ۳)؛ مخالفم (نمره ۲) و کاملاً مخالفم (نمره ۱).

### یافته‌های توصیفی پژوهش

از میان ۴۰۰ پاسخ‌گوی پژوهش، ۴۹ درصد لُر زبان، ۳۷ درصد کرد زبان، ۱۲ درصد عرب زبان و ۲ درصد نیز فارس زبان بوده‌اند. ۴۸ درصد پاسخ‌گویان در متوسطه اول و ۵۲ درصد نیز در متوسطه دوم تحصیل می‌کردند. از لحاظ پایگاه اجتماعی - اقتصادی نیز، ۲۰/۷۵ درصد از پاسخ‌گویان دارای پایگاه اجتماعی - اقتصادی پایین؛ ۵۸/۲۵ درصد از آن‌ها دارای پایگاه اجتماعی - اقتصادی متوسط، و ۲۱ درصد باقی‌مانده نیز دارای پایگاه اجتماعی - اقتصادی بالا بوده‌اند. در جدول ۱ میزان هر یک از ابعاد سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان آمده است. در بعد اعتماد سرمایه اجتماعی، ۱۵ درصد دانش‌آموزان در سطح پایین؛ ۶۹/۷۵ درصد در سطح متوسط و ۱۵/۲۵ درصد نیز در سطح بالا بوده‌اند. در بعد همکاری سرمایه اجتماعی، ۲۰ درصد دانش‌آموزان در سطح پایین، ۶۲/۷۵ درصد در سطح متوسط و ۱۷/۲۵ درصد نیز در سطح بالا بوده‌اند. در بعد انسجام سرمایه

برای ابعاد سرمایه اجتماعی، در مرحله پیش‌آزمون که تعداد ۴۰ پرسش‌نامه در اختیار دانش‌آموزان گذاشته شد و در پرسش‌نامه نهایی که در اختیار ۴۰۰ نفر از دانش‌آموزان دهلرانی قرار گرفت، ۰/۹۳۹ برآورد شد. به‌منظور تعیین «اعتبار»<sup>۱۳</sup> پرسش‌نامه نیز، پس از تهیه سؤالات، پرسش‌نامه در اختیار تعدادی از استادان و صاحب‌نظران مربوطه قرار گرفت و نظرات آنان در اصلاح نهایی آن اعمال شد.

### تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرهای پژوهش

**اعتماد اجتماعی:** اعتماد دارای دو بعد امنیت شخصی و انتظار همکاری و سود متقابل است. اعتماد راه را برای تعامل اجتماعی و پیدایش عرصه عمومی، باز می‌کند. زتومکا<sup>۱۴</sup> که در میان جامعه‌شناسان معاصر، مبحث اعتماد اجتماعی را مورد عنایت ویژه قرار داده، معتقد است که توجه به اعتماد اجتماعی ایده جدیدی نیست، بلکه جریان فکری چند قرن است. به‌نظر او، برخورداری جامعه جدید از ویژگی‌های منحصربه‌فردی چون آینده‌گرایی، شدت وابستگی متقابل، گستردگی و تنوع جوامع، تزاید نقش‌ها و تمایز اجتماعی، بسط نظام انتخاب، پیچیدگی نهادها و افزایش ابهام، ناشناختگی و تقویت گمنامی، و غریبه‌بودن نسبت به محیط اجتماعی، توجه به اعتماد اجتماعی و نقش آن در حیات اجتماعی را به واقعیتی جدی بدل کرده است [Szetompka, 1999: 5-12].

به‌این ترتیب می‌توان گفت، در جوامعی که فاقد اعتماد اجتماعی و همکاری متقابل بین افراد هستند، گسیختگی و شکاف‌های ژرفی میان گروه‌های اجتماعی مشاهده می‌شود. پرسش‌نامه اعتماد اجتماعی در این پژوهش، در سطح ترتیبی و

اجتماعی نیز، ۲۳ درصد دانش‌آموزان در سطح پایین، ۵۸ درصد در سطح متوسط و ۱۹ درصد نیز در سطح بالا بوده‌اند.

جدول ۱: میزان متغیر سرمایه اجتماعی و ابعاد آن در بین پاسخ‌گویان

ابعاد سرمایه اجتماعی	پایین	متوسط	بالا	کل
بعد اعتماد	۱۵ درصد	۶۹/۷۵	۱۵/۲۵	۱۰۰
بعد همکاری	۲۰ درصد	۶۲/۷۵	۱۷/۲۵	۱۰۰
بعد انسجام	۲۳ درصد	۵۸	۱۹	۱۰۰

پژوهش از هم‌بستگی پیرسون استفاده شد. نتایج و آمارهای مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهند رابطه مستقیم و معناداری بین اجزا و مؤلفه‌های سرمایه اجتماعی وجود دارد. به این معنا که با افزایش میزان هر کدام از این ابعاد، ابعاد دیگر سرمایه اجتماعی نیز افزایش پیدا خواهند کرد و برعکس.

### آزمون رگرسیون چند متغیره به روش گام به گام

الف) نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، اجزای «مشارکت» و «انسجام» سرمایه اجتماعی توانسته‌اند به میزان ۶۹ درصد از «اعتماد اجتماعی» را تبیین کنند.

ب) نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد، اجزای «انسجام» و «اعتماد» سرمایه اجتماعی توانسته‌اند به میزان ۷۹ درصد از «مشارکت اجتماعی» را تبیین کنند.

ج) نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد، اجزای «مشارکت» و «اعتماد» سرمایه اجتماعی توانسته‌اند به میزان ۶۹ درصد از متغیر «انسجام اجتماعی» را تبیین کنند.

### یافته‌های استنباطی

به‌منظور تعیین نرمال بودن متغیرهای کمی پژوهش، از آزمون «کولموگوروف اسمیرنوف»<sup>۱۳</sup> استفاده و مشخص شد که توزیع این داده‌ها نرمال است. بنابراین برای بررسی رابطه متغیرهای

جدول ۲: نتایج تحلیل ضریب همبستگی پیرسون رابطه بین ابعاد سرمایه اجتماعی

متغیرها	تعداد	ضریب پیرسون	سطح معنی‌داری
«اعتماد اجتماعی» و «مشارکت اجتماعی»	۴۰۰	۰/۸۲۷	۰/۰۰۰
«اعتماد اجتماعی» و «انسجام اجتماعی»	۴۰۰	۰/۷۵۶	۰/۰۰۰
«مشارکت اجتماعی» و «انسجام اجتماعی»	۴۰۰	۰/۸۴۳	۰/۰۰۰

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش، هم‌راستا با نظریه‌های موجود در این زمینه، گویای ارتباط مستقیم و معنادار اجزای تشکیل‌دهنده سرمایه اجتماعی است. نظریه‌های مربوطه نشان می‌دهند، اجزای سرمایه اجتماعی، شکل‌دهنده، هم‌افزا و مرتبط با یکدیگر

جدول ۳: پیش‌بینی میزان «اعتماد اجتماعی» پاسخ‌گویان برحسب «مشارکت اجتماعی» و «انسجام اجتماعی» آن‌ها

مدل	Beta	T	sig	R	R <sup>۲</sup>	adj-R <sup>۲</sup>	F	Sig
ثابت	-----	۶/۰۱	۰/۰۰۰	-----	-----	-----	-----	-----
مشارکت	۰/۶۵۵	۲۱/۷	۰/۰۰۰	۰/۸۲۷	۰/۶۸۳	۰/۶۸۳	۸۵۹/۴۹	۰/۰۰۰
انسجام	۰/۲۰۴	۳/۹	۰/۰۰۰	۰/۸۳۴	۰/۶۹۶	۰/۶۹۶	۴۵۳/۴۹	۰/۰۰۰

جدول ۴: پیش‌بینی میزان «مشارکت اجتماعی» پاسخ‌گویان برحسب «اعتماد اجتماعی» و «انسجام اجتماعی»

مدل	Beta	T	sig	R	R <sup>۲</sup>	adj-R <sup>۲</sup>	F	Sig
ثابت	-----	۱/۱۳	۰/۰۰۰	-----	-----	-----	-----	-----
انسجام	۰/۵۰۹	۱۴/۶۴	۰/۰۰۰	۰/۸۴۳	۰/۷۱۱	۰/۷۱۰	۹۷۸/۷۹	۰/۰۰۰
اعتماد	۰/۴۴۲	۱۲/۷	۰/۰۰۰	۰/۸۹۱	۰/۷۹۵	۰/۷۹۳	۷۶۷/۵۲	۰/۰۰۰

جدول ۵: پیش‌بینی میزان «انسجام اجتماعی» پاسخ‌گویان برحسب «اعتماد اجتماعی» و «مشارکت اجتماعی»

مدل	Beta	T	sig	R	R <sup>۲</sup>	adj-R <sup>۲</sup>	F	Sig
ثابت	-----	۴/۱۱	۰/۰۰۰	-----	-----	-----	-----	-----
مشارکت	۰/۶۸۹	۱۴/۶۴	۰/۰۰۰	۰/۸۴۳	۰/۷۱۱	۰/۷۱۰	۹۷۸/۹۶	۰/۰۰۰
اعتماد	۰/۱۸۷	۳/۹۶	۰/۰۰۰	۰/۸۵۰	۰/۷۲۲	۰/۷۲۱	۵۱۵/۳۴	۰/۰۰۰

#### پی‌نوشت‌ها

1. Hanifan
2. Loury, G.
3. Trust
4. Reciprocal
5. Primordial
6. Bonding
7. Bridging
8. Linking
9. Reliability
10. Validity
11. Sztompka
12. Olsen
13. Kolmogorov-Smirnov Test

#### منابع

1. Barr, F. M., & Cherry, A. R. (2006). "Social Capital A Potential Tool for Analysis of the Relationship Between Aging Individuals and Their Social Environment". *Ageing International*. Vol. 31, No. 3, pp. 203-216.
2. Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital". Pp. 58-241, in J. G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York.
3. Coleman, J. S. (1990). "Foundation of Social Theory". Cambridge, MA: Harvard University Press, Belknap Press.
4. Coleman, J. S. (1991). "Prolouge: Constructed Social Organisation". pp. 1-14 - in P. Bourdieu and J. S. Coleman (eds), *Social Theory for Changing Society*, Westview Press, Boulder.
5. Coleman, J. S. (1994). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University.
6. Dinda, S. (2008). "Social capital in the creation of human capital and economic growth: A productive consumption approach". *Journal of Socio - Economics*, Vol. 37, No. 5, pp. 2020-2033.
7. Fukuyama, F. (1999). *Social Capital and civil society*. Prepared for Delivery at IMF Conference on Second generation Reform, Oct. 1.
8. Lin, N. (1999). "Building a Network Theory of Social Capital", pp. 3-30, In *Social Capital: Theory and Research*. N. Lin, K. Cook and R.S. Burt (Eds.) New York: Aldine De Gruyere.
9. Lin, N., Karen C., & Ronalds, B. (2001). *Capital: Theory and Research*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
10. Nahapiet, J., & Ghosal, S. (1998). "Social capital, intellectual capital and the organizational advantage". *The Academy of Management Review*. Vol. 23, No. 2, pp. 242-266.
11. Putnam, R. D. (1993). *Making Democracy Work: Civic Tradition in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press.
12. Putnam, R. D. (1996). "Who killed Civic America?" *Prospect*. Vol. 7, No. 24, pp. 66-72.
13. Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster.
14. Sztompka, P. (1999). *Trust: A Sociological Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

هستند. به‌گونه‌ای که در صورت تضعیف هرکدام از این مؤلفه‌ها، ساختار کلی سرمایه اجتماعی تحت تأثیر قرار خواهد گرفت. براین اساس، می‌توان سه نمونه ذهنی از سرمایه اجتماعی و متعاقباً سه جامعه در نظر گرفت:

#### الف) سرمایه اجتماعی ضعیف و جامعه ایستا و

پس‌رفت‌کننده: سرمایه اجتماعی‌ای که اجزای آن هماهنگی لازم را ندارند و دو جزء آن در سطح پایینی قرار دارد. برای مثال، سرمایه اجتماعی‌ای که مؤلفه اعتماد آن در سطح پایینی باشد، مؤلفه‌های انسجام و همکاری آن نیز تحت تأثیر قرار می‌گیرد و کلیت آن ضعیف تلقی می‌شود. چرا که در رگرسیون گام‌به‌گام مشخص شد که اعتماد اجتماعی می‌تواند مهم‌ترین جزء سرمایه اجتماعی باشد. بالطبع، در جامعه‌ای که سرمایه اجتماعی ضعیفی داشته باشد، نمی‌توان شاهد پیشرفت بود. همان‌طور که نظریه‌های مربوطه اشاره دارند، پیشرفت جوامع و حرکت رو به جلوی آن‌ها مستلزم وجود میزان قابل قبولی سرمایه اجتماعی در جامعه است.

#### ب) سرمایه اجتماعی متوسط و جامعه پویا و در حال

حرکت: اگر اجزای سرمایه اجتماعی در حد متوسط و قابل قبولی بمانند، به‌طوری که بر میزان دیگر ابعاد این مفهوم تأثیر منفی و کاهشی نگذارند، می‌توان انتظار جامعه‌ای غیرایستا و نسبتاً پویا را داشت که افراد آن با میزان متوسطی از سرمایه اجتماعی، در مسیر پیشرفت قرار گرفته‌اند. مرور نظریه‌ها نشان داد نمی‌توان از جامعه‌ای که اعتماد، انسجام و یا مشارکت مردم آن کم باشد، انتظار پیشرفت داشت.

#### ج) سرمایه اجتماعی بالا و جامعه پیشرفت‌گرا: جامعه‌ای

با سرمایه اجتماعی بالا به مرور زمان جامعه‌ای را خواهد ساخت که میل به پیشرفت و تکاپوی جلو برنده در آن نهادینه شده است. جامعه‌ای که افراد آن به میزان بالایی از اعتماد، انسجام و مشارکت اجتماعی برخوردار باشند، جامعه‌ای خواهد بود که رقابت و پیشرفت به‌عنوان یک ارزش تلقی می‌شود و جامعه در مسیری به‌سوی پیشرفت حرکت می‌کند.

در مورد جامعه آماری پژوهش حاضر نیز در قسمت آمار توصیفی ملاحظه شد که میزان اجزای سرمایه اجتماعی نزد دانش‌آموزان دهلرانی، متوسط است. بنابراین، براساس نتایج پژوهش و نظریه‌های موجود می‌توان گفت دانش‌آموزان دوره متوسطه دهلرانی در دسته (ب) قرار می‌گیرند (سرمایه اجتماعی متوسط و جامعه پویا و در حال حرکت). از آنجایی که شرایط کنونی کشور ایران، بیشتر از این را برای ساخت زیرساخت‌های فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و ... طلب می‌کند، به نظر می‌رسد باید میزان سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان را بالاتر برد تا شاهد پیشرفت‌های چشمگیر و پیشرفت کشور باشیم. براین اساس، به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود، عوامل اجتماعی مؤثر بر سرمایه اجتماعی دانش‌آموزان را بررسی کنند.

# چرا ناهنجاری؟

## تبیین چگونگی گرایش نوجوانان به ناهنجاری

امیر خوشحال

کارشناس ارشد پژوهشگری علوم اجتماعی - فرهنگی

### چکیده

در این مقاله سعی شده است علل و عوامل گرایش افراد به ناهنجاری‌های اجتماعی از منظر جامعه‌شناختی کارکردی، به خصوص با تأکید بر اندیشه‌های رابرت مرتن، با استفاده از روش مطالعات کتابخانه‌ای و با استفاده از تحقیقات میدانی محققان، با شناسایی عوامل متفاوت شخصیتی، فردی و اجتماعی، و روی آوردن افراد به ناهنجاری‌های اجتماعی مورد تحلیل قرار گیرد. در این تحقیق ابتدا عوامل جامعه‌شناختی افراد در روی آوردن به انحرافات اجتماعی را برشمردیم که عبارت‌اند از: اختلاف و از هم پاشیدگی خانواده، فقر مالی و بی‌کاری، توهم ثروتمند شدن و از دست دادن شرافت اخلاقی، احساس تنهایی و بی‌پناهی، عوامل شخصیتی نیز عبارت‌اند از: اختلالات شخصیتی و خلقی، شخصیت ضد اجتماعی و شکست روحی و عاطفی. اهتمام به شناخت عوامل مطرح شده و نیز کاهش یا کنترل این عوامل می‌تواند برای پیشگیری و کنترل مسائل ناهنجاری‌های اجتماعی در رابطه با جامعه ما دارای اهمیت اساسی باشد.

**کلیدواژه‌ها:** ناهنجاری‌ها، انحرافات، جوانان و نوجوانان، علل گرایش، جامعه‌شناسی

### مقدمه

آسیب‌شناسی ناهنجاری‌های اجتماعی در واقع مطالعه و ریشه‌یابی

بی‌نظمی‌ها، ناهنجاری‌ها و آسیب‌هایی نظیر بی‌کاری، اعتیاد، فقر، خودکشی، طلاق و... همراه با علل و شیوه‌های پیشگیری و درمان آن‌ها و نیز مطالعه شرایط بیمارگونه و نابسامانی اجتماعی است. به عبارت دیگر، به مطالعه خاستگاه اختلال‌ها، بی‌نظمی‌ها و نابسامانی‌های اجتماعی، «آسیب‌شناسی اجتماعی» می‌گویند، زیرا اگر در جامعه‌ای هنجارها مراعات نشوند، کجروی پدید می‌آید و رفتارها آسیب می‌بینند. آسیب زمانی پدید می‌آید که از هنجارهای مقبول اجتماعی تخلفی صورت پذیرد. پایبند نبودن به هنجارهای اجتماعی موجب پیدایش آسیب اجتماعی می‌شود، از سوی دیگر، اگر رفتاری با انتظارات مشترک اعضای جامعه و یا یک گروه یا سازمان اجتماعی سازگار نباشد و بیشتر افراد آن را ناپسند و یا نادرست قلمداد کنند، «کجروی اجتماعی» تلقی می‌شود [ستوده، ۱۳۷۶: ۱۵-۱۴]. تاکنون تحقیقات و مطالعات



نمی‌پذیرد، اما برای رسیدن به مقاصد خود از وسایلی مقبول جامعه استفاده می‌کند. در این مورد، افراد می‌کوشند وارد بدنه قدرت شوند و از راه‌های قانونی به مقصود خود برسند.

۳. کجرو هدف‌های مقبول جامعه و وسایلی صحیح رسیدن به آن‌ها را نفی می‌کند. در این مورد معمولاً آنان منزوی می‌شوند.

۴. کجرو هدف‌ها و وسایلی مقبول جامعه را رد می‌کند و هدف‌ها و وسایلی مقبول خویش را مطرح می‌کند. [گیدنز، ۱۳۷۸: ۱۴۰].

نام این چهار شیوه انطباق فردی به ترتیب عبارت است از: نوآوری؛ مناسک‌گرایی؛ انزواطلبی؛ شورش [معدیفر، ۱۳۹۰: ۴۲]. مرتن با توجه به این الگوی کارکردگرایانه دو دسته رفتار انحرافی را تبیین کرد: یک دسته رفتارهای انحرافی از نوع آسیب‌های اجتماعی، و دسته دوم رفتارهای انحرافی از نوع مسائل اجتماعی. اگر در جامعه میزان کمی از سوء یکپارچگی وجود داشته باشد، به گونه‌ای که نه برای اکثر افراد آن، بلکه برای اقلشاری از اجتماع، امکانات هنجارمند دسترسی به موفقیت فراهم نباشد، انحرافات اجتماعی در این جامعه عمدتاً از نوع آسیب‌های اجتماعی هستند. اما اگر در جامعه سوء یکپارچگی به قدری باشد که اکثر اقشار جامعه و مردم نتوانند از طریق راه‌ها و شیوه‌های هنجارمند به هدف‌های مورد تبلیغ دسترسی پیدا کنند، در این صورت ما با مسئله بحران اجتماعی روبه‌رو می‌شویم [همان: ۴۴].

## علل و عوامل ظهور جامعه‌شناختی ناهنجاری‌های اجتماعی

عوامل به وجودآورنده انحراف و کجروی در جوامع مختلف یکسان نیستند و مناطق از نظر نوع جرم، شدت و ضعف، تعداد، و نیز از نظر عوامل آن متفاوت‌اند. این تفاوت‌ها را می‌توان در شهرها، روستاها و

ساختار اجتماعی جامعه است. هر جامعه‌ای نه تنها هدف‌های فرهنگی تجویز شده‌ای دارد، بلکه وسایلی اجتماعی پذیرفته شده‌ای را نیز برای دستیابی به این هدف‌ها در اختیار دارد. هرگاه این وسایلی در دسترس فرد قرار نگیرند، احتمالاً آن شخص به رفتار انحرافی دست می‌زند.

«ویکسرد نابسامانی اجتماعی» یکی از نظریه‌های جامعه‌شناختی انحرافات اجتماعی است. مهم‌ترین نظریه‌پرداز در این رویکرد مرتن، جامعه‌شناس آمریکایی است که با الهام از اندیشه‌های دور کیم به تبیین انحرافات اجتماعی مبادرت ورزید. این رویکرد، هم در مورد کجروی فردی و هم در مورد کجروی گروهی بحث می‌کند. از نظر او، حالت بی‌هنجاری زمانی پیش می‌آید که چشم‌داشت‌های فرهنگی با واقعیت‌های اجتماعی سازگاری ندارند.

مرتن کوشیده است، بی‌هنجاری را به انحرافات اجتماعی ربط دهد. از نظر او، اشخاص منحرف از نظر زیستی نه عجیب و غریب‌اند و نه نقص روان‌شناختی دارند، بلکه آن‌ها درست همان کاری را انجام می‌دهند که در شرایط اجتماعی ساخت خاصی از آن‌ها انتظار می‌رود [معدیفر، ۱۳۹۰: ۳۸]. وی معتقد است: فرد در نتیجه فرایند اجتماعی شدن، هدف‌های مهم فرهنگی و نیز راه‌های دستیابی به این هدف‌ها را که از نظر فرهنگی مورد قبول باشند، فرا می‌گیرد. هرگاه میان هدف‌های مقبول اجتماعی و وسایلی مقبول و قابل دسترس در جامعه تعارض ایجاد شود، فرد به ناهنجاری و کجروی روی می‌آورد [داوری، ۱۳۸۲: ۵۷-۵۴]. وی گونه‌های متفاوت این کجروی‌ها را در چهار صورت زیر تصویر کرده است:

۱. کجرو، در عین پذیرش هدف‌های اجتماعی، برای رسیدن به آن‌ها از وسایلی غیرمقبول استفاده می‌کند.
۲. کجرو هدف‌های مقبول جامعه را

زیادی به منظور شناسایی عوامل مؤثر بر انحرافات اجتماعی صورت گرفته‌اند، عده‌ای افسردگی و تغییرات خلقی را عامل گرایش جوانان به ناهنجاری‌های اجتماعی دانسته‌اند، کوپس و همکارانش بین شکست تحصیلی و آسیب‌های اجتماعی رابطه معنی‌داری گزارش کرده‌اند. تحقیق دیگری که توسط رسول زاده انجام گرفته، حاکی از آن است که مهم‌ترین عوامل گرایش افراد به سوی ناهنجاری‌های اجتماعی عوامل فردی، اجتماعی و خانوادگی از جمله معاشرت با دوستان ناباب، شکست تحصیلی، طلاق و اختلافات خانوادگی است. پس به‌طور کلی، هر رفتاری که از آدمی سر می‌زند، متأثر از مجموعه‌ای از عوامل است که به‌طور معمول در طول زندگی سر راه وی قرار دارد و وی را به انجام عملی خاص می‌دارد. حال سؤال‌های اساسی مقاله حاضر این است که ناهنجاری‌ها و انحرافات اجتماعی چگونه پدید می‌آیند؟ عوامل گرایش به این ناهنجاری‌ها و انحرافات اجتماعی کدام‌اند؟ و چه چیزی در محیط‌های اجتماعی وجود دارد که مردم را کجرو و بزهدار می‌سازد؟

در ادامه به ریشه‌یابی انحرافات اجتماعی و گرایش به آن‌ها، به خاطر اینکه انحرافات مزبور امنیت اجتماعی را سلب و مانعی برای رشد و توسعه جامعه محسوب می‌شوند، می‌پردازیم.

## نظریه انحرافات و ناهنجاری‌های اجتماعی

از نظر بسیاری از جامعه‌شناسان، انحراف نتیجه نارسایی‌های موجود در فرهنگ و

حتی در مناطق متفاوت و محله‌های یک شهر مشاهده کرد. در هر جامعه و محیطی، سلسله عواملی همچون شرایط جغرافیایی و اقلیمی، وضعیت اجتماعی و اقتصادی، موقعیت خانوادگی، تربیتی و شغلی، و طرز فکر و نگرش خاصی حاکم است که هر یک از این‌ها در حسن رفتار و یا بد رفتاری افراد تأثیر دارد. شهرنشینی لجام گسیخته، گسترش حاشیه‌نشینی و فقر، اتلاف منابع و انرژی را به دنبال دارد. حاشیه‌نشینی در شهرها با جُرم رابطه مستقیم دارد. تنوع و تجمل، اختلاف فاحش طبقات اجتماعی ساکن شهرهای بزرگ و تورم و گرانی هزینه‌های زندگی موجب می‌شود، افراد غیر کارآمد که درآمدشان زندگی ایشان را کفاف نمی‌دهد، برای تأمین نیازهای خود، دست به هر کاری هر چند غیر قانونی بزنند [ستوده، ۱۳۷۶: ۸۰-۷۵].

با این مقدمه می‌توان گفت که عوامل متعددی در پیدایش آسیب‌ها و انحرافات اجتماعی، به‌عنوان یک پدیده اجتماعی، نقش دارند که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

**فقر:** در میان علل و عوامل پیدایش بزهکاری و ارتکاب انحرافات اجتماعی، عامل فقر و مشکلات معیشتی و اقتصادی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. نداشتن بضاعت مالی مکفی خانواده‌ها و ناتوانی در پاسخ‌گویی به نیازهای طبیعی و ضروری، مانند فراهم ساختن امکان ادامه تحصیل حتی تا دوره متوسطه، تأمین پوشاک مناسب، متنوع و متناسب با سلیقه و روحیه آنان و... زمینه‌ساز بروز دل‌زدگی، سرخوردگی، ناراحتی‌های روحی، دل‌مشغولی، افسردگی و انزوای طلبی را در فرزندان فراهم می‌سازد. این امر موجب می‌شود چنین افرادی برای التیام ناراحتی‌های ناشی از مشکلات خود از طریق مستقیم و یا غیرمستقیم، به اقداماتی دست بزنند و خود درصدد حل مشکل خویش برآیند. در نتیجه، بسیاری از این افراد برای رهایی از بندگرفتاری‌ها، دست به ارتکاب اعمال ناشایست می‌زنند. در این زمینه، انعکاس شرایط افسانه‌ای برخی زندگی‌ها و نمایش فاصله‌های طبقاتی

توسط رسانه‌ها نقش مؤثری در تشدید این مشکل دارند [محبی، ۱۳۸۱: ۶۷].

در اصل فقر می‌تواند زمینه‌ساز بروز آسیب‌های اجتماعی در ابعاد گوناگون باشد و این امر در زنان و مردان با کارکردهای متفاوتی همراه است. برخی از جوانان معتاد کشور به دلیل نداشتن تمکن مالی و برخوردار نبودن از امکانات برابر و نیز به منظور به دست آوردن فرصت‌های اجتماعی متناسب با شأن و شخصیت خود و خانواده‌شان به این آسیب خانمان‌سوز گرفتار شده‌اند که در نتیجه امروز به‌عنوان معتاد مجبور به پذیرش برخی رفتارهای غیرانسانی در جامعه هستند.

**از هم‌پاشیدگی کانون خانواده:** از دیگر مؤلفه‌های مهم در سوق یافتن نوجوانان و جوانان به سمت و سوی بزهکاری و انحرافات اجتماعی، گسسته شدن پیوندهای عاطفی و روحی میان اعضای خانواده است. روابط خانوادگی مهم‌ترین عامل برای ارضای عاطفی و احساسی از آغاز تاریخ بشریت برای اعضای جامعه بوده است. محققان اجتماعی براین باورند که جامعه متشکل از خانواده‌هاست، و سلامت و سعادت جامعه به سلامت و پویایی نظام خانواده بستگی دارد. سلامت و تعادل نظام خانواده نیز به کیفیت روابط درون خانوادگی بین زن و شوهر، و والدین و فرزند وابسته است. هر اندازه روابط بین همسران مناسب، سالم‌تر و پرجاذبه‌تر باشد، زندگی مستحکم‌تر و با صفات خواهد بود [معظمی، ۱۳۸۸: ۵۲].

در برخی از خانواده‌ها پدر، مادر و یا هر دو، بنا به دلایلی همچون طلاق و جدایی، مرگ، و... نه حضور فیزیکی دارند و نه حضور معنوی. در خانواده‌هایی که با معضل طلاق و جدایی مواجه هستند، فرزندان پناهگاه اصلی خود را از دست می‌دهند، هیچ هدایت‌کننده‌ای در جریان زندگی ندارند، و در پاره‌ای از موارد به دلیل نیافتن پناهگاه جدید، در دریای موج اجتماع گرفتار ناامیامت می‌شوند [آزموده، ۱۳۷۸: ۱۷]. علاوه بر طلاق، مرگ پدر و یا مادر نیز بسان آواری سهمگین

بر کانون و پیکره خانواده سایه می‌افکند. در برخی موارد به دلیل بی‌توجهی یا کم‌توجهی به فرزندان و جایگزین شدن عنصری نامناسب به جای فرد از دست رفته، ضعیف شدن فرایند نظارتی خانواده، افزایش بیمارگونه بحران‌های روحی و روانی فرزندان و... موجب روی آوردن فرد به ناهنجاری‌ها و انحرافات اجتماعی می‌شود [دوست‌قرین، ۱۳۸۸: ۲۲۲].

**بی‌مهری اجتماعی:** چگونگی برخورد دوستان، افراد فامیل و همسایگان با فرد بزهکار، در نوع نگاه متقابل وی به دیگران تأثیر بسزایی دارد. در مجموع، اگر این برخوردها قهرآمیز و به‌صورت طرد فرد از محیط اجتماعی باشد، جدایی وی از جامعه سرعت بیشتری می‌یابد. این نوع برخورد همواره به‌عنوان هزینه ارتکاب هر جرمی مدنظر است. علاوه بر این، افرادی که دارای منزلت و پایگاه اجتماعی پایینی هستند و یا از نقص عضو، بیماری جسمی یا روحی، و مشاغل پایین خود یا والدینشان رنج می‌برند نیز از سوی افراد جامعه مورد بی‌مهری قرار می‌گیرند و ناخواسته طرد می‌شوند. این گونه افراد برای جبران کمبودهای خود و شاید هم برای رهایی از این گونه بی‌مهری‌ها و معضلات، دست به جرائم و انواع انحرافات اجتماعی دست می‌زنند [عبدی، ۱۳۷۱: ۴۵۵].

**شغل:** همواره رابطه‌ای بین وضع فعالیت و شغل فرد با نوع رفتارهای وی وجود دارد. گرچه بین بی‌کاری و سابقه جرم و زندانی و دفعات ارتکاب جرم، رابطه معناداری مشاهده می‌شود، ولی این امر بدین معنا نیست که لزوماً بی‌کاری علت تکرار جرم باشد. زیرا ممکن است این رابطه به‌صورت معکوس باشد. یعنی کسانی که بیشتر مرتکب جرم می‌شوند، بیشتر شغل خود را از دست می‌دهند و بی‌کار می‌شوند [عبدی، ۱۳۷۱: ۴۵۵].

**اشتغال:** از دیدگاه جامعه‌شناسان و روان‌شناسان، بی‌کاری یکی از ریشه‌های مهم بزهکاری و کجروی افراد جامعه است. بی‌کاری موجب می‌شود، افراد بی‌کار جذب





قهوه‌خانه‌ها و مراکز تجمع افراد بزهکار شوند و به تدریج، به دامان انواع کجروی‌های اجتماعی سقوط کنند. حاصل تحقیقات صورت گرفته نیز حکایت از تأثیر قاطع بی‌کاری و فقر بر افزایش بزهکاری دارد [نجفی ابرنآبادی، ۱۳۷۰: ۲۲۶].

### دوستان ناباب: وقتی

جوانان با بی‌توجهی، بی‌مهری و طردشدگی از طرف خانواده روبه‌رو می‌شوند، گروهی که مورد توجه و احترام و جست‌وجوی آنان قرار می‌گیرد، هم‌سالان هستند. آن‌ها را مأمون مطمئنی برای خود می‌دانند و از تمام جهات سر تسلیم در برابر خواسته‌هایشان فرو می‌آورند، همچنین، جوانانی که محیط از هم‌گسیخته و نابسامانی دارند، برای رهایی از وضع نابسامان خانواده خود به دوستان ناباب و معتاد رو می‌آورند و با جایگزین کردن این گروه به جای خانواده از هم‌گسیخته و نابسامان، می‌خواهند به آرامش روحی و روانی برسند [برفی، ۱۳۸۲: ۱۲۷].

تأثیر گروه هم‌سالان، هم‌فکران، همکاران و دوستان در رشد شخصیت افراد کمتر از تأثیر خانواده نیست، چرا که فرد پس از خانواده، منحصرًا زیر نفوذ گروه قرار می‌گیرد. بدین ترتیب، اگر فردی با گروهی از معتادان رابطه برقرار کند و با آنان دوست شود، به تدریج تحت تأثیر رفتار آنان قرار می‌گیرد و معتاد می‌شود. چون از سویی، ملاک پذیرش و قبول فرد توسط یک گروه و جمع، پذیرفتن فرهنگ آن‌هاست، و از سوی دیگر، معتادان هم علاقه‌مندند که مواد مخدر را به‌طور دسته‌جمعی استعمال کنند که هم در موقع استعمال مصاحبی داشته باشند و هم از شدت فشار سرزنش اجتماع بر خود بکاهند [داوری، ۱۳۸۲: ۶۸-۶۳].

**ساترلند** در «نظریه انتقال فرهنگی کجروی» خود بر این نکته مهم تأکید می‌کند که رفتار انحرافی همانند سایر رفتارهای اجتماعی، از طریق معاشرت با دیگران، یعنی منحرفان و دوستان ناباب، آموخته می‌شود. این نظریه تأکید دارد که «فرد منحرف» تنها با هنجارشکنان، و «فرد هم‌نوا» تنها با افراد سازگار ارتباط ندارد، بلکه هر انسانی با هر دو دسته این افراد سر و کار دارد. اما اینکه کدام یک از آن دو گروه، فرهنگ خود را منتقل می‌کنند و تأثیر می‌گذارند، معتقد است که به عوامل دیگری نیز بستگی دارد که عبارت‌اند از:

● **شدت تماس با دیگران:** احتمال انحراف فرد در اثر تماس با دوستان با اعضای خانواده منحرف خود، به مراتب بیشتر است تا در اثر تماس با آشنایان یا همکاران منحرف خود.

● **سن زمان تماس:** تأثیرپذیری فرد از دیگران در سنین کودکی و جوانی بیش از زمان‌های دیگر و سایر مقاطع سنی است.

● **میزان تماس با منحرفان در مقایسه با تماس با هم‌نویان:** هرچه ارتباط و معاشرت با کج‌رفتاران نسبت به هم‌نویان بیشتر باشد، به همان میزان احتمال انحراف فرد بیشتر خواهد بود [یان، ۱۳۷۴: ۱۷۰].

**محیط اجتماعی:** محیط نیز از جمله عوامل تأثیرگذار در پیدایش رفتارهای شایسته و یا ناشایست است. اگر در خانه، کوچه، خیابان، مدرسه، و خلاصه محیط پیرامون زمینه و شرایط مساعدی برای بزهکاری وجود داشته باشد، فردی را که آمادگی انحراف در او وجود دارد، به سوی جرم و ارتکاب رفتار بزهکارانه سوق می‌دهد. در پیدایش هر جرمی، با تحلیل دقیق، به این نتیجه می‌رسیم که محیط اجتماعی بستر کاملاً مناسبی برای فرد بزهکار فراهم آورده و عامل مهمی برای پیدایش رفتار مجرمانه توسط وی بوده است. به گفته یکی

از محققان، محیط در شکل‌گیری شخصیت و منش انسان نقش بسیار تعیین‌کننده و مؤثری ایفا می‌کند و رفتار انسان که نشانه‌ای از شخصیت و منش اوست، تا حد زیادی، ناشی از تربیت اکتسابی از محیط است [رونالوس، ۱۳۶۸: ۶۹].

**فقر فرهنگی:** یکی از عوامل مهم پیدایش بزهکاری، سطح و طبقه اجتماعی و فرهنگی خانواده‌هاست. چنان‌که سطح تحصیلات (بی‌سوادی و یا کم‌سوادی اعضای خانواده)، سطح پایین و نازل منزلت اجتماعی خانواده، ناآگاهی اعضای خانواده به ویژه والدین از مسائل تربیتی، اخلاقی و آموزه‌های مذهبی، هم‌نویایی نکردن خانواده با هنجارهای رسمی و حتی غیررسمی جامعه، هنجارشکنی اعضای خانواده و اشتها به این موضوع و مسائل دیگری از این دست، مؤلفه‌هایی هستند که در قالب فقر فرهنگی خانواده در ایجاد شوک‌های روانی و روحی بر فرزندان نوجوان و جوان مؤثر است و انگیزه ارتکاب انواع جرائم آنان را دوچندان می‌کند. تبعیض در برخورد با خطاها و اشتباهات فرزندان دختر و پسر، عدم اتخاذ رویه منطقی برای برخورد با خطاهای فرزندان، و تنبیه تبعیض‌آمیز براساس برتری پسر بر دختر یا به عکس، موجب سلب اعتمادبه‌نفس و بدبینی فرزندان نسبت به والدین می‌شود [حاجی‌لو، ۱۳۸۸: ۶۸].

**تفریحات سالم و شاد:** متأسفانه در نتیجه برخی برآوردهای آماری از وضع شادی‌ها در میان ایرانیان حاکی است گروه قابل توجهی از مردم دارای افسردگی هستند و این موضوع بسیار خطرناک است. زیرا باعث می‌شود، حتی روزهای شادی نیز توأم با اضطراب باشد [معیدفر، ۱۳۹۰: ۲۳۲]. یکی از نشانه‌های افسردگی افزایش بیماری روانی بین مردم است که نشانه آن کمتر شدن آستانه تحمل نسبت به یکدیگر است. در میان مردم جامعه‌ای که در آن شادی وجود ندارد، افسردگی و بدبینی به شدت افزایش می‌یابد. حتی

رویدادهای خوشایند منفی ارزیابی می‌شوند و بی‌علاقگی در کار و فقدان وجدان کار به وجود می‌آید. اعتیاد به مواد مخدر و گسترش خشونت از عوارض دیگر آن است و گرایش به فرهنگ‌های غیرخودی افزایش می‌یابد، و این یعنی افزایش طلاق، مصرف مواد مخدر و در نهایت کثرت مجرمان [همان: ۲۳۴].

## راهکارهای مقابله با انحرافات و ناهنجاری‌های اجتماعی

● توجه به مشکلات شخصیتی و جسمانی افراد؛ مشکلاتی همچون: اختلال در گویایی، بینایی و شنوایی، اختلالات جسمانی و عقب ماندگی ذهنی.

● توجه به مشکلات آموزشی، مانند ناتوانی در یادگیری، ترک تحصیل، افت تحصیلی، بی‌توجهی به تکالیف درسی، تقلب در درس به خصوص توسط خانواده‌ها؛ بها دادن به مسئله ترک تحصیل و یا اخراج دانش‌آموزان از مدرسه و ارتباط با خانواده‌های آنان؛ ایجاد محرومیت‌های اجتماعی از قبیل ندادن گواهی‌نامه رانندگی، یا افزایش مدت سربازی برای افراد بی‌سواد و کم‌سواد، و یا حذف یارانه‌های نقدی برای خانواده‌هایی که مسئولیتی در قبال تحصیل بچه‌های خود بر عهده نمی‌گیرند.

● توجه به مشکلات عاطفی - روانی، همچون افسردگی، خیال‌بافی، بدبینی، خودکم‌بینی، خودبزرگ‌بینی، زودرنجی، خودنمایی، ترس، اضطراب، پرخاشگری، حسادت، کم‌حرفی و وسواس.

● توجه به مشکلات اخلاقی - رفتاری، همچون خودارضایی، فرار از منزل، غیبت از مدرسه، اقدام به خودکشی، سرقت، دروغ‌گویی، اعتیاد، ولگردی و...

● ایجاد توانمندی در افراد از طریق آموزش مهارت‌های شغلی به منظور ورود آن‌ها به بازار کار، کسب پاداش براساس لیاقت‌های فردی و کسب پایگاه اجتماعی بالارزش براساس لیاقت‌های فردی؛ به خصوص توسط آموزش و پرورش [سرخاوت، ۱۳۸۸: ۲۱].

● هماهنگ کردن بخش‌های عمومی و

خصوصی که در زمینه پیشگیری از وقوع جرم فعالیت دارند؛ مانند نیروی انتظامی، کار و امور اجتماعی، آموزش و پرورش، شهرداری‌ها، شوراها، امور جوانان، بهزیستی و... به منظور اجرای برنامه عملی پیشگیرانه و هماهنگی بیشتر.

● ایجاد تفریحات سالم و سرگرمی، ایجاد اشتغال برای جوانان و حمایت سازمان‌ها و دولت از جوانانی که گرفتار فقر و مشکلات خانوادگی‌اند، و نیز حمایت عاطفی و مالی از خانواده‌هایی که با ناهنجاری‌های اجتماعی دست به گریبان هستند [دوست‌قرین، ۱۳۸۸: ۲۲۸].

● گنجاندن واحدهای درسی ناهنجاری‌ها و آسیب‌های اجتماعی در نظام آموزشی و ارائه راه‌های مقابله با این ناهنجاری‌ها در آن [معظمی، ۱۳۸۸: ۷۴].

## نتیجه‌گیری

آنچه که سلامت افراد جامعه را تضمین می‌کند، ایجاد امنیت اقتصادی، اجتماعی و قضایی و بهداشتی برای آحاد مردم کشور است. لازمه برخورداری مردم و جامعه از تعادل جسمانی و روانی، رشد سالم در مراحل گوناگون زندگی از کودکی تا بزرگسالی است [سرخاوت، ۱۳۸۸: ۱۱].

در این مقاله ابتدا عوامل جامعه‌شناختی مؤثر در گرایش به ناهنجاری‌های اجتماعی به این شرح برشمرده شدند: اختلاف و از هم‌پاشیدگی خانواده؛ فقر مالی و بی‌کاری؛ توهم ثروتمند شدن و از دست دادن شرافت اخلاقی و فقدان مذهب؛ احساس عدم درک از طرف جامعه و احساس تنهایی و بی‌پناهی؛ تقلید ناآگاهی و کم‌اطلاعی از پیامدهای مواد مخدر؛ فراوانی و دسترسی آسان به مواد مخدر؛ نبود نظارت بر دوستان از طرف والدین؛ نبود نظارت بر دوستان و معاشرت با دوستان ناباب و نامطمئن؛ نبود تفریحات و سرگرمی‌های سالم. در ادامه گفته شد که در پیدایش بزهکاری و رفتارهای ناهنجار و آسیب‌زا، عوامل متعددی به‌عنوان عوامل پیدایش و زمینه‌ساز مؤثر هستند که فرد مرتکب‌شونده، تنها بخشی از قضیه است. در واقع باید با این

نگاه به مجرم نگرسیست که او بیمار است. به تعبیر پر بودو داریل، بزهکار و ناهنجار یا مریض است و یا نادان. باید به درمان و آموزش او پرداخت، نه اینکه او را خفه کرد [لوی‌برول و دیگران، ۱۳۷۱: ۱۲۲].

### منابع

۱. آزموده، ادریس (۱۳۷۸). نقش خانواده در پیشگیری از وقوع بزهکاری، اولین همایش ملی پیشگیری از وقوع جرم. دفتر تحقیقات کاربردی پلیس پیشگیری ناجا. تهران. چاپ اول.
۲. برقی، محمد (۱۳۸۲). از میکده تا ماتمکده. نشر احسان. تهران. چاپ سوم.
۳. حاجی لوی، محمدرضا (۱۳۸۸). تاریخچه و علل گرایش به مواد اعتیادآور. انتشارات نگاه. تهران. چاپ اول.
۴. داوری، محمد (۱۳۸۲). پیشگیری و کنترل اعتیاد با نگرش اسلامی. انتشارات نقش کلک. تهران. چاپ اول.
۵. دوست‌قرین، تقی (۱۳۸۸). مجموعه مقالات آسیب‌های اجتماعی ایران. انتشارات آگه. تهران. چاپ سوم.
۶. یان، رابرتسون (۱۳۷۴). درآمدی بر جامعه. ترجمه حسین بهروان. مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی. مشهد. چاپ سوم.
۷. رونالوس، المینگر (۱۳۶۸). کودک و مدرسه. ترجمه شکوه نوابی‌نژاد. انتشارات رشد. تهران. چاپ اول.
۸. ستوده، هدایت‌الله (۱۳۷۶). آسیب‌شناسی اجتماعی. نشر آوای نور. تهران. چاپ چهارم.
۹. سرخاوت، جعفر (۱۳۸۸). مجموعه مقالات آسیب‌های اجتماعی ایران. انتشارات آگه. تهران. چاپ سوم.
۱۰. عبیدی، عباس (۱۳۷۱). آسیب‌شناسی اجتماعی. سپهر. قم. چاپ اول.
۱۱. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸). جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. نشر نی، تهران. چاپ پنجم.
۱۲. لوی برول، هانری و دیگران (۱۳۷۱). حقوق و جامعه‌شناسی. ترجمه مصطفی رحیمی و دیگران. انتشارات سروش. تهران. چاپ پنجم.
۱۳. محبی، سیده فاطمه (بهار ۱۳۸۱). آسیب‌شناسی اجتماعی زنان. مجله مطالعات راهبردی زنان. شماره ۷۳.
۱۴. معظمی، شهلا (۱۳۸۸). مجموعه مقالات آسیب‌های اجتماعی ایران. انتشارات آگه. تهران. چاپ سوم.
۱۵. معیدفر، سعید (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی مسائل اجتماعی ایران. ناشر نور علم. تهران. چاپ سوم.
۱۶. نجفی ابرندآبادی، علی حسین (۱۳۷۰). «بزهکاری و شرایط اقتصادی». مجله تحقیقات حقوقی. شماره ۹.

# نو کارکردگرایی

## خلیل کمربگی

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی و رییس گروه تحقیق و پژوهش اداره کل آموزش و پرورش ایلام

### مقدمه

«آنچه هست بایستی باشد». شاید مهم‌ترین اعتراضی است که مخالفان کارکردگرایی مطرح می‌کنند. آنان مخالف خود را با جمله‌ای بیان می‌کنند که به زعم خودشان عصاره، چکیده و مرکز ثقل این مکتب محسوب می‌شود و این همان جمله‌ای است که برداشت کلی مخالفان از این مکتب است. کارکردگرایی را فرزند خلف و جانشین مکتب «اورگانسیم» و «تحلیل اورگانی» قرن نوزدهم می‌دانند [اشرف، ۱۳۷۴: ۹] به اعتباری، کارکردگرایی حاصل قیام انسان‌شناسان و جامعه‌شناسان اوایل قرن بیستم ضد جامعه‌شناسی تاریخی و ایده‌های تکامل و ترقی قرن ۱۹ به شمار می‌آید. [پیشین]. مکتب کارکردگرایی را مکتب وفاق، همدلی، اتحاد، نظم و در کل تعادل می‌دانند. فارغ از پیشینه‌های تاریخی، این مکتب فاصله‌ای از دورکیم تا پارسونز را طی کرده است و شاید بتوان گفت که اینک هم تداوم دارد و به حیات خویش ادامه می‌دهد.

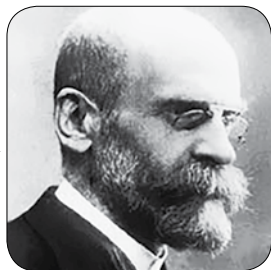
«فونکسیونالیسم» سال‌های بسیاری بر جامعه‌شناسی سیطره پیدا کرد و در زمان پارسونز به نقطه اوج خود رسید. اما با مرگ پارسونز و به قول همیلتون «پدر سالار سرنگون شده» در دهه ۶۰، دوران نزولش فرا رسید. این مکتب هم از سوی اصحاب تفسیر و هم اصحاب تضاد و تقابل مورد حمله قرار گرفت، به طوری که در طول دو دهه (۸۰ - ۱۹۶۰) کانون اغلب انتقادات بود و بیشترین میزان انتقادات را نصیب خود کرد. در دهه ۱۹۸۰ بود که وقتی اصحاب وفاق، همت مارکسیست‌ها را در بازسازی اندیشه‌های مارکس دیدند، با به میدان گذاشتند و با پذیرش اغلب انتقادات مطرح شده، به بازسازی اندیشه‌های پارسونز پرداختند و به فراتر

از پارسونز اندیشیدند. جفری الکساندر و پل کولمی از جمله فراپارسونزی‌هایی بودند که با تلفیق نظریات کارکردگرایان با انتقادهای منتقدان، خواهان ادامه حیات کارکردگرایی با سبک و سیاق جدیدی بودند. در این نوشتار به تشریح تاریخچه‌ای از چگونگی شکل‌گیری نوکارکردگرایی می‌پردازیم و در آن مهم‌ترین نظریه‌پردازان این شاخه از کارکردگرایی و اصول آن را مطرح می‌سازیم و در پایان نیز به اهم انتقادات وارده بر آن اشاره می‌کنیم.

**کلیدواژه‌ها:** کارکردگرایی، نوکارکردگرایی، مکاتب جامعه‌شناسی، جفری الکساندر، تالکوت پارسونز، دورکیم، پل کولمی، لومان

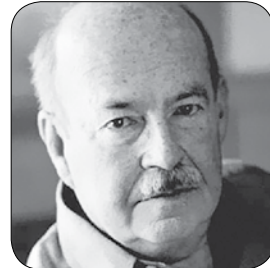
### تاریخچه:

شاید بتوان گفت اصطلاح «نوکارکردگرایی»<sup>۴</sup> در سال ۱۹۸۵ مطرح شد و جفری الکساندر را به‌عنوان پایه‌گذار آن می‌شناسند. زیرا او بود که



دورکیم

این اصطلاح را در برابر کارکردگرایی ساختاری پارسونز مطرح کرد. اما ریشه‌های گرایش نوکارکردگرایی را باید در سال‌های دهه ۱۹۶۰ جست‌وجو کرد. بدین سبب که این گرایش ریشه در انتقاداتی دارد که بر پارسونز و مجموعه کارکردگرایان به عمل آمد. الکساندر خود معتقد است. «نوکارکردگرایی در دهه ۱۹۶۰ پدیدار شد و کار خود را از میراث پارسونز آغاز کرد. البته نه تئوری



اصلی آن، بلکه بازسازی اندیشه‌هایش و ما امروز شاهد ظهور نوکارکردگرایی هستیم و نه کارکردگرایی [Alexander, 1985]. بیشتر کوشش نوکارکردگرایان بر این بوده است که نقاط ضعف کارکردگرایی را پوشش دهند. بدین معنا که کارکردگرایی را به کارهای تجربی بازگردانند و اندیشه‌های کارکردگرایان را با مسائلی چون تغییرات اجتماعی، قدرت، کنترل اجتماعی و دیگر مسائل سیاسی اجتماعی پیوند دهند. می‌توان گفت که «کارکردگرایی جدید راهی است در بازسازی اندیشه کارکردگرایی تالکوت پارسونز. پیش فرض اساسی نزد مدافعان کارکردگرایی جدید، قابل استفاده بودن بعضی از اصول و مفاهیم ارائه شده توسط تالکوت پارسونز و رابرت مرتن است» [زاد ارمنی، ۱۳۸۱: ۷۵].

دلایل بازگشت به پارسونز را، الکساندر این‌گونه توضیح می‌دهد:

۱. عامیانه کردن و تفسیر بخش‌های نظام تئوری پارسونز سبب شد که بخش‌های زیادی از اندیشه‌های مهم او مغفول واقع شود که می‌شد با ترکیب کردن آن‌ها با انتقادات مخالفان، از آن‌ها استفاده کرد.

۲. حال و هوای ایدئولوژیکی نیز به گونه‌ای قابل ملاحظه فروکش کرده بود. نسل جدیدی از نظریه پردازان جوان تر ظهور پیدا کردند که نیازی نمی‌دیدند به لیبرالیستی حمله کنند که پارسونز در برابر حمله به آن مقاومت می‌کرد.

۳. تئوری اجتماعی اروپایی یک بار دیگر شروع به رشد کرده بود و آن‌ها قادر بودند برخی از روش‌های تثبیت شده پارسونز را به خود نسبت دهند.

۴. پارسونز نیز، نبوغی ژنتیکی داشت که باعث شد، خودش را به همتایانش وصل کند [Alexander, 1985].

## ویژگی‌های نوکارکردگرایی

برای رسیدن به ویژگی‌های نوکارکردگرایی می‌باید به انتقاداتی رجوع کرد که به کارکردگرایی می‌شد. کارکردگرایان می‌خواستند با ترکیب اندیشه‌های منتقدان و مخالفان کارکردگرایی و پذیرش بسیاری از آن‌ها، با سنت کارکردی دیدگاه خود را ارائه دهند. از طریق مقایسه بین کارکردگرایی و نوکارکردگرایی می‌توان به بسیاری از اندیشه‌های نوکارکردگرایانه دست یافت. اگر این مقایسه، به صورتی خلاصه‌وار ارائه شود، می‌توان تفاوت‌های بین

کارکردگرایی و نوکارکردگرایی را در جدول ۱ ارائه کرد:

جدول ۱. مقایسه بین کارکردگرایی و نوکارکردگرایی

کارکردگرایی	نوکارکردگرایی
متهم به ضدیت با فردیت	توجه هم‌زمان به جامعه و فرد
متهم به ضدیت با دگرگونی و تغییر	توجه هم‌زمان به ثبات و دگرگونی
متهم به محافظه‌کاری	توجه هم‌زمان به پویایی و ایستایی
ایده آلیستی بودن	هم ایده آلیستی و هم ماده‌گرایانه
متهم به ضدیت با تحقیقات تجربی	توجه هم‌زمان به نظریه و تحقیقات تجربی

جفری الکساندر او معتقد است، نوکارکردگرایانه را می‌توان با پنج مشخصه اصلی زیر شناخت:

۱. ارائه «نوعی کارکردگرایی چندبعدی شامل سطوح خرد و کلان؛  
۲. سوق دادن کارکردگرایی به ترک و طرد جزم‌گرایی پارسونزی در مورد مدرنیته؛

۳. بحث به منظور ایجاد معادله‌ای دموکراتیک در تحلیل کارکردی؛

۴. به کار گرفتن دیدگاه‌های تضاد و تقابل در تحلیل خود؛

۵. پذیرش عدم اطمینان، قطعیت و تعامل خلاقانه» [wikipedia, 2006].

الکساندر معتقد است نوکارکردگرایی هم به مسائل ایدئولوژیکی و هم به مسائل روش‌شناختی پاسخ می‌دهد و چون این مسائل در سطحی سنتی باقی مانده‌اند، به آن‌ها حمله می‌کند. او می‌گوید: دو رشته اساسی دیگری که کارکردگرایی را با چالش روبرو ساختند عبارت بودند از: دیدگاه تضاد و دیدگاه‌های تعاملی (کنش متقابل) که نظریه‌پردازان کارکردگرا علاقه‌مند پاسخ به آن‌ها بودند [Alexander, 1985] «نوکارکردگرایی کنش و نظم را با هم تلفیق می‌کند. انسجام را یک امکان اجتماعی می‌داند و قسمت‌های متنوعی از نظام کنش پارسونزی را با هم تطبیق می‌دهد» [Hill, 2004]

## نظریه‌پردازان و نظرات آنان

در زمینه نوکارکردگرایی به معنای خاص آن، اندیشمندان چندانی تئوری‌پردازی نکرده‌اند. اما اگر به نوکارکردگرایی به مفهوم عام آن بنگریم، آن‌گاه حلقه نوکارکردگرایان باز می‌شود و این گرایش از جفری الکساندر تا هابرماس را در بر خواهد گرفت و می‌توان دارن‌دورف، کوزر، گولدرنر، ژولیوس گولد، رابرت بلاو، ارسنت بی‌هاس و جین‌مونت، از دانشمندان علوم سیاسی را نیز در سنت نوکارکردگرایی جای داد. کوزر و دارن‌دورف

کارکردگرایی را با تضاد ترکیب کردند و معتقد به کارکردی بودن تضاد بودند؛ هر چند می‌توان بین دیدگاه آن دو هم، تفاوت گذاشت. هابرماس با تعاریف خود از نظام و غیره به اندیشه لومان نزدیک می‌شود، گولدرن معتقد است: می‌توان جامعه‌شناسی پارسونزی را به‌عنوان یک تئوری لیبرال جامعه مدنی توصیف کرد که می‌تواند جایگزینی مناسب برای مارکسیسم ارتدوکسی باشد. ژولیوس گولد تئوری کارکردگرایی را به خوبی توسعه داد. او از هگل و مارکس استفاده کرد و کوشید یک انسجام مارکسیستی کارکردی را تشریح کند. ارنست بی‌هاس این تئوری را در زمینه‌های سیاسی و مسئله تمامیت ارضی به کار برده است. جین مونت نیز گرایش نوکارکردگرایی را در مورد دولت‌های اروپایی و اتحادیه اروپا بیان می‌دارد و با استفاده از آن، مسئله اتحادیه اروپا را تشریح کند. وی معتقد است، اگر گروه‌های فشار درون هر نظامی وجود داشته باشند، باعث انسجام می‌شوند.

حلقه نوکارکردگرایان هر روز بیش از پیش باز می‌شود و اندیشمندان بیشتری این تئوری را در مسائل گوناگون به کار می‌برند. در ادامه این نوشتار سعی شده است که خلاصه نظرات بنیان‌گذاران اصلی این گرایش، یعنی جفری الکساندر، و پل کولمی نیکولاس لومان ارائه شود.

## الف. جفری الکساندر



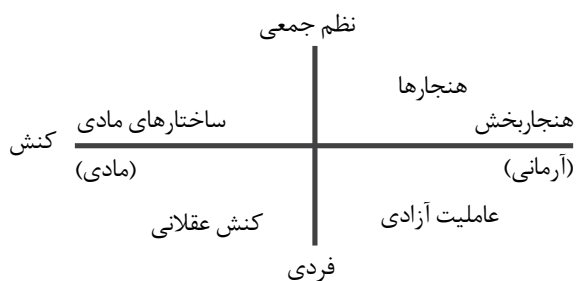
جفری الکساندر را بنیانگذار نوکارکردگرایی می‌شناسند، چرا که او هم واضع اصطلاح کارکردگرایی جدید بوده و هم بیشترین سهم را در توسعه این گرایش داشته است. الکساندر معتقد است، ایده‌های

سیستمی به اصلاحاتی نیازمندند و گرنه نمی‌توانند فرایندهای اجتماعی را که در این سیستم عمل می‌کنند، تشریح کنند. او تلاش کرد گرایش‌های پوزیتیویستی را در تحقیقات اجتماعی وارد کند. معتقد بود تحقیقات پارسونزی خیلی انتزاعی، کلی و متافیزیکی بوده‌اند لذا باید آن‌ها را با داده‌های تجربی و حقیقی تلفیق کرد تا ایده‌هایی چون ایدئولوژی، مفاهیم و قوانین بهتر فهمیده شوند. همچنین او می‌گوید: «اگر اصول مکاتب را با هم ترکیب کنیم، اختلاف نظر از بین می‌رود. اگر بخواهیم فعالیت علمی خلاقانه‌ای داشته باشیم، می‌توانیم کلا پیش‌دوری‌ها و ایدئولوژی‌های خود را کنار بگذاریم. به علاوه، مدل‌های اجتماعی باید دارای استقلال نسبی خاص خود باشند والا ممکن است دو موضوع تحول و تضاد رخ دهد.»

جفری الکساندر دیدگاهی پست پوزیتیویستی ارائه می‌دهد و اعتقاد دارد: در دیدگاه‌های پوزیتیویسم حقیقت به تئوری تقلیل یافته است. چراکه این مجموعه داده‌ها هستند که به خلق تئوری می‌انجامند. اما در دیدگاه من که پساپوزیتیویستی است علاوه بر داده‌ها، معیارهای دیگری نیز در ارزیابی تئوری‌ها در جهت کمک به حقایق ارائه می‌شود و آن اعتقادات استدلالی، پیش‌دوری‌ها و مسائل ایدئولوژی و برداشت‌های نظام‌مند شده است.

به بیان دیگر او تلاش کرد در معرفت‌شناسی خود جایی برای پیش‌دوری‌ها باز کند و چگونگی تأثیر آن‌ها را بر پدیده‌های تجربی توضیح دهد. جفری الکساندر دو برنامه تحقیقاتی را در کارهای خود دنبال می‌کرد؛ یکی بحث «تغییر» و دیگری «فرهنگ» [wikipedia,2006]. او معتقد است، دیدگاه نوکارکردگرایی همانند رویکرد ماتریالیستی هرگز از فرهنگ و نظام شخصیتی جدا نیست. انتقادات ایدئولوژیکی از جامعه، در فهمی ترکیبی از تمایز اجتماعی رخ می‌نمایند و فهم تعارض در تئوری‌هایی از انسجام و ثبات اجتماعی تعبیه شده است [Alexander, 1985].

جفری الکساندر، در جلد اول کتاب «منطق نظری در جامعه‌شناسی» منطق نظری تازه‌ای را برای جامعه‌شناسی می‌جوید. او این منطق نوین خود را در پیوستار فکری نشان می‌دهد. منطق او بر دو قضیه عام مبتنی است: نخستین قضیه مسئله کنش یا ماهیت ویژه هنجارها و انگیزش را در برمی‌گیرد و قضیه دوم به مسئله نظم می‌پردازد؛ اینکه چگونه مجموعه چنین کنش‌هایی در ارتباط با یکدیگر نظم می‌گیرند. ریتزر پیوستار فکری جفری الکساندر را چنین ترسیم می‌کند:



منبع: ریتزر، ۱۳۷۴: ۶۰۵

در تشریح این پیوستار می‌توان گفت: اگر کنش در سطح فرد صورت گیرد، خصلتی عقلانی و وسیله‌جویانه و مادی به خود می‌گیرد. اما اگر کنش در سطح کلان رخ دهد، ذهنی است و خصلتی عاطفی و غیرعقلانی دارد. همچنین در قضیه نظم، نظم در سطح کلان از ساختارهای جمعی مایه می‌گیرد اما نظم در

پیامدهای اصلی را در نظر گرفته است [ریترز، ۱۳۷۴].



### ج. نیکولاس لومان

نظریه اصلی لومان «نظریه سیستم‌ها» است. اگر لومان را به گفته ریترز نوکار کردگرای اروپایی بنامیم، آن گاه نظریه سیستم‌های لومان را می‌توان به منزله نظریه «ساختاری

مبتنی بر کارکرد» در پاسخ به نظریه «کارکرد مبتنی بر ساختار تالکوت پارسونز» دانست. مفهوم اساسی این نظریه تفاوتی است که بین سیستم و محیط وجود دارد. نظریه سیستم‌های لومان نظریه‌ای است بدون مرکز که بر پایه تکثیر مراکز و در نتیجه تکثیر زمینه‌ها طراحی شده است. هیچ مفهوم بنیادین یا حتی مجموعه‌ای از مفاهیم اساسی در نظریه سیستم‌ها به چشم نمی‌خورد. هیچ نوع شهود آغازگر، نظیر مفهوم آگاهی بین‌الادانه‌ای در اندیشه هابرماس، در کار نیست که براهین بعدی بتوانند به صورتی علی، قیاسی، غایتمند، یا هر شیوه دیگری بدان ارجاع داده شوند. در عوض تلاشی در کار است تا مفاهیم در رابطه با یکدیگر تعریف شوند؛ مفاهیمی چون: معنا، زمان، عنصر، رابطه، پیچیدگی، حروف، کنش، سیستم، محیط، جهان، انتظار، ساختار، فرایند ارجاع به نفس، اختتام، خودسازمان‌دهی، خودسازی، فردیت، مشاهده، توصیف، وحدت، تفاوت، اطلاعات، تداخل، جامعه، تضاد و تخاصم [مولر، ۱۳۷۹: ۲].

لومان معتقد است نمی‌توانیم جامعه را با اولویت دادن به یکی از قلمروهای کارکردی تعریف کنیم. جامعه مدرن پیچیده است و لذا نمی‌توان آن را از طریق یک دیدگاه درک کرد، بلکه برای این فهم، درکی سیستمی لازم است [علی‌آبادی، ۱۳۸۴].

نظریه سیستم‌ها با تفاوت آغاز می‌شود. لومان در این باره می‌گوید: «به نظر من ثمربخش‌تر آن است که نظریه‌ها را با تفاوت آغاز کنیم تا با وحدت، لذا رابطه سیستم و محیط برای من مهم است؛ همان‌طور که کارکردگرایی نیز برایم اهمیت دارد. زیرا این رابطه همواره بدان معناست که آدمی می‌تواند

اشیا و امور متفاوت را با هم مقایسه کند».

لومان اعتقاد دارد سرچشمه‌های سنت جامعه‌شناسی کاملاً خشکیده‌اند. بنابراین راهبردش آن است که باب جامعه‌شناسی را به جهان دیگر باز کند. از نظر او دیگر دوره اندیشه‌های دور کیم، وبر و مارکس گذشته است و باید از کنش پارسونزی فراتر رفت و به دنبال دانش دقیقی از جامعه که بتواند جهان جدید را به خوبی نشان دهد، حرکت کرد. لذا نظریه سیستم‌های

سطح فردی از مذاکرات فردی سرچشمه می‌گیرد. ریترز در نهایت معتقد است: هر چند الکساندر در این پیوستار خود به رابطه بین سطوح فرد و کلان می‌پردازد اما در نهایت، کلان‌نگر می‌شود و معتقد است که نظریه پردازان جامعه‌شناسی باید چشم‌انداز جمع‌گرایانه را بپذیرند لذا برای او موضع «جمع‌گرایانه و هنجاربخش» اولویت بیشتری دارد [همان: ۷-۶۰۶].



### ب. پُل کولمی

پُل کولمی نیز از دیگر نظریه‌پردازانی است که با مقایسه نوکار کردگرایی با کارکردگرایی معتقد است: «نظریه پارسونز دارای سه ضعف بنیادی است:

۱. نظریه کارکردگرایی

ساختاری بیشتر انتزاعی و فاقد ویژگی تاریخی و تجربی است. ۲. توجه چندانی به گروه‌های عینی و فرایندهای اجتماعی و مسئله قدرت و کشمکش نشان نمی‌دهد.

۳. این نظریه بر یکپارچگی ناشی از دگرگونی ساختاری بیش از اندازه تأکید می‌ورزد.» [ریترز، ۱۳۷۴: ۱۵۷].

کولمی نیز همانند جفری الکساندر به اندیشه‌های فراپارسونزی معتقد است و به دنبال دیدگاه‌های ترکیبی می‌گردد؛ ترکیبی بین کارکردگرایی ساختی با اندیشه‌هایی چون تقابل، کنش متقابل، پدیدارشناسی و روش‌شناسی قومی.

«کولمی گروه‌های متعارض را موضوع مرکزی تحلیل خود قرار داد و اختلافات و تعارض را به‌عنوان دو روی یک سکه دانست.» [Alexander, 1985].

کولمی با تجدیدنظرهایی که در نظریه ساختی - کارکردی پارسونز به عمل می‌آورد، به ارائه نظریات خود می‌پردازد. او معتقد است:

● جوامع علاوه بر تمایز، تمایزهایی را نیز تجربه می‌کنند. یعنی نوعی دگرگونی ساختاری که پیچیدگی اجتماعی را طی میکند و به سوی سطوح کم تمایز یافته‌تر سازمان اجتماعی گرایش دارد.

● کولمی نظریه کارکردگرایی ساختاری را به آن سو می‌کشاند که چگونه گروه‌هایی مشخص بر دگرگونی تأثیر می‌گذارند و نیز دگرگونی چگونه تحت تأثیر عواملی چون قدرت، کشمکش و اتفاق قرار می‌گیرد.

● کولمی معتقد است، نظریه کارکردگرایی ساختاری بر کارایی بیشتر و تجدید یکپارچگی به‌عنوان پیامدهای اصلی فرایند تمایز تأکید می‌ورزد، حال آنکه دیدگاه او، انواع گسترده‌تری از

خود را برای رسیدن بدین مقصود مطرح می‌کند. سرچشمه‌های نظریه سیستم‌های جدید لومان از یک سو ترمودینامیک، زیست‌شناسی، کالبدشناسی عصبی، نظریه سلول و نظریه رایانه است و از سوی دیگر نظریه اطلاعات و سیبرنتیک، از جمله سیبرنتیک «مرتبه دوم»<sup>۱۶</sup> است (هرسیون ۱۳۷۹: ۲۵).

«از نظر لومان نظام‌های اجتماعی به شیوه‌ای خودارجاع کار می‌کنند چرا که آن‌ها از ارتباطات استفاده می‌کنند. تا خود را باز تولید کنند [همان، ص ۴۰]؛ همانند عدالت، پول، دانش، قدرت و زیبایی. همچنین دارای برنامه‌های خودساز هستند؛ مانند قوانین، قیمت‌ها، نظریه‌های علمی، مراکز قدرت و سبک‌ها، که با آن‌ها واقعیت‌های خود آفریده خود را مشاهده و پردازش می‌کنند. لومان اعتقاد دارد که هر کدام از نظام‌ها نه تنها ساختارهای خودشان را تولید و تعویض می‌کنند بلکه هر آنچه که سیستم به‌عنوان یک واحد به کار می‌برد، توسط خود سیستم تولید می‌شود. به بیان دیگر، سیستم خود توانایی حفظ یکپارچگی‌اش را در رویارویی با محیط بسیار پیچیده‌اش دارد.» [نات، ۱۳۷۹]. لومان پایه‌گذاری پیوستگی بر اساس عقل را رد می‌کند و به جای آن بر این باور است که پیوستگی بر پایه تفاوت استوار است یا آنچه که او آن را استقرار دینامیکی می‌نامد. در دیدگاه او تفاوت‌ها از انعطاف‌پذیری نظام و قابلیت مستمر آموزش، محافظت می‌کنند. به‌طور کلی، «این نظریه بر آن است که وحدت جامعه، در کثرت آن نهفته است و بنابراین خود نظریه جامعه نیز، هرگز نمی‌تواند چیزی بیش از تکثر مشاهدات مرتبه دوم باشد. از دید این نظریه، ما به طرف جامعه‌ای جهانی که سیستم سیاسی جهانی نیست، در حال حرکت هستیم. زیرا وحدت آن در تکثیر خرده‌نظام‌های کارکردی که از آن تشکیل شده، نهفته است. لومان علاوه بر نظریه سیستم‌ها، نظریات دیگری پیرامون جامعه بيم‌زده، جامعه جهانی دموکراتیک، رابطه سیاست، اقتصاد و فرهنگ با هم، و نظام‌های سیاسی دارد که آشنایی با نظریاتش، وجوه بیشتر دیدگاه‌های وی را بر ما آشکار خواهد کرد.

## انتقادات

به نظر می‌رسد، نوکار کردگرایی به این دلیل پدید آمد که با رفع اشکالاتی که به کارکردگرایی گرفته شده بود، تئوری منسجم و پاسخ‌گویی را ارائه دهد. اما آنچه که تاکنون در مرحله عمل دیده شده، آن است که این گرایش جدید با طرح آرمان‌های بزرگ، نه تنها به رفع مشکلات دیدگاه کارکردگرایی نپرداخته، بلکه طرح این آرمان‌ها انتقادات جدیدی را به وجود آورده است. «ترنر و همکارانش معتقدند که نظریه کارکردگرایی جدید بیشتر توصیفی است تا تبیینی. آن‌ها معتقدند که کارکردگرایی

جدید بیش از آنکه یک نظریه باشد یک روش‌شناسی است و در پی ارائه چارچوب جدیدی در مطالعات مقایسه‌ای است. انتقاد دیگری که بر کارکردگرایی جدید شده، آن است که این دیدگاه نتوانسته به‌طور کامل آزادی واقعی و استقلال کنشگر را در انجام کنش‌های فردی بیان کند. لذا دیدگاهی است بیشتر مبتنی بر جبر تا آزادی انسانی» [آزاد ارمکی، ۱۳۸۱: ۸۲].

یان کرایب نیز اعتقاد دارد: «روش جفری الکساندر در برخورد با منتقدان آن بوده که به راحتی انتقادات آن‌ها را پذیرفته، ولی نتوانسته است به تولید آثار قابل توجهی دست بزند. او می‌گوید: «به نظر من، کار الکساندر به نوعی شبیه قطعه قطعه کردن درونی نظام است. گویی کسی آمده قفسه‌های بایگانی پارسونز را به زور درهم شکسته، محتوای آن‌ها را به هم ریخته و ادعا دارد که نظم پرونده‌ها مهم نیست [کرایب، ۱۳۷۸: ۵-۷]. به‌طور کلی می‌توان گفت که تئوری نوکارکردگرایی آرمان‌های بزرگی را مطرح کرده و در پی رفع معضلات جامعه بوده اما هنوز نتوانسته است این انتقادات را رفع کند.

## منابع

۱. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۸۱). نظریه‌های جامعه‌شناسی. سروش تهران، چاپ دوم.
۲. اشرف، احمد (۱۳۷۴). «فونکسیونالیسم»، نامه علوم اجتماعی. دوره اول. شماره ۱.
۳. طویب، رشید (۲۰۰۶). مفهوم‌النواصل: من الحقیقه الی الاختلاف هابرماس و لومان (<http://www.ofup.com>).
۴. راش، ویلیام (۱۳۷۹). در «جست‌وجوی مجمع‌الجزایر لیوتار»، ترجمه مراد فرهادپور. فصل‌نامه ارغنون. شماره ۱۷.
۵. ریتزر، جورج (۱۳۷۴). نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. علمی، تهران، چاپ دوم.
۶. --- (۱۳۸۴). جامعه صنعتی. ترجمه علی علی‌آبادی. (<http://aliabadi1352.persianblog.com>).
۷. کرایب، یان (۱۳۷۸). نظریه اجتماعی مدرن: از پارسونز تا هابرماس. ترجمه عباس مخبر. آگاه، تهران، چاپ اول.
۸. مولر، هارولر (۱۳۷۹). نظریه سیستم‌های لومان به مثابه نظریه‌ای در باب مدرنیته. ترجمه مراد فرهادپور. فصل‌نامه ارغنون. شماره ۱۷.
۹. نات، اوا (۱۳۷۹). به سوی معرفت‌شناسی غیربنیادگرا: مناظره باز نگریسته هابرماس/ لومان. ترجمه رضا مصیبی. فصل‌نامه ارغنون. شماره ۱۷.
۱۰. هریسون، پل (۱۳۷۹). «نیکلاس لومان و نظریه نظام‌های اجتماعی»، ترجمه یوسف اباذری. فصل‌نامه ارغنون. شماره ۱۷.
11. Alexander, Jeffrey (1985). Neofunctionalism, united states of America. SAGE publications
12. Hill, McGraw (2004) Higher Education is one of the many fine bus fitnesses. Retrieved, From [http:// higher.ed. Mcgraw-hill.com/sites 15/05/2008](http://higher.ed. Mcgraw-hill.com/sites 15/05/2008)
13. [http://en.wikipedia.org/wiki/Neofunctionalism-\(Sociology\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Neofunctionalism-(Sociology)) NoVember2006
14. <http://www.answers.com/Topic>

# گفت‌وگو سبیر با

تحلیل نام‌پوشی  
در شاهنامه فردوسی  
بر اساس نظام گفتمان باختین

محمد قاسمی

دانشجوی دکترا و دبیر مرکز استعداد‌های درخشان  
علامه طباطبایی شهرستان بناب

## چکیده

منطق مکالمه یا نظام گفتمان، گوهر اصلی اندیشه باختین است. از نظر باختین، رمان، چندصدایی و حماسه، تک‌صدایی است. در فضای تک‌صدا بر من و منیت تکیه می‌شود و «دیگری» جایی در این فضا ندارد. گفت‌وگوی پهلوانان در فضای حماسی شاهنامه، مفاخره‌آمیز و با اغراق همراه است. در نبرد شفاهی که قبل از نبرد جسمانی روی می‌دهد و از آن با عنوان «رجز خوانی» یاد می‌شود، تنها چیزی که در میدان ذهن و دل پهلوانان جولان دارد، غلبه بر رقیب و «حذف دیگری» است. بنابراین، پهلوانان سؤال رقبای را که می‌تواند باب گفتمان را بگشاید، با جواب‌های کوتاه و کوبنده خود عقیم می‌گذارند. با توجه به نظام گفتمان باختین و ماهیت رجز خوانی‌ها، «گتمان نام» پهلوانان هم در نبردهای شفاهی در راستای تک‌صدایی موجود در حماسه‌هاست که با این کار، صدای طرف مقابل، قطع می‌شود و در حذف دیگری تسریع صورت می‌گیرد.

## معنای ظاهری نام و ارزش آن در میان پهلوانان

نام در معنی مستمّا نزد پهلوانان ارزش و اهمیت فوق‌العاده‌ای داشته است. به طوری که همواره در رجز خوانی‌ها به نام خود و نیاکان خویش افتخار می‌کردند. ابیات زیر نشان می‌دهند که شاهان نام خود را روی تاج و کمر بند خویش می‌نوشته‌اند:

بدو گفت ضحاک شاید بدن  
که مهمان بود شاد باید بدن  
چنین داد پاسخ ورا پیشکار  
که مهمان ابا گرزّه گاوسار  
به مردی نشیند به آرام تو  
ز تاج و کمر بسترد نام تو

[فردوسی، ۱۳۹۰: ۲۸]

گویا در جنگ‌ها نیز جنگجویان نام خود را روی ابزارهای جنگی خویش می‌نوشته‌اند، چنان‌که در توصیف لشکر کشی ایرانیان در نبرد هاماوران آمده است:

کلیدواژه‌ها: فردوسی، باختین، شاهنامه، گفتمان، نام‌پوشی

## مقدمه

است، اگر بر خاک افتاد، این عمر خودبه‌خود سرآمده» [اسلامی ندوشن، ۱۳۵۱: ۱۷۷]. در دهه‌های اخیر، بررسی آثار ادبی با آرای متفکران و نظریه‌پردازان منتقد سده اخیر رشد و سرعت چشم‌گیری یافته است. یکی از این نظریه‌پردازان که در مطالعات ادبی، بسیار تأثیر گذار بوده، میخائیل میخائیلویچ باختین<sup>۱</sup> است. در این مقاله با ذکر مقدماتی به بررسی نام‌پوشی پهلوانان در برابر رقبا با توجه به نظریات باختین می‌پردازیم.

یکی از مفاهیمی که در شاهنامه بسیار مورد تأکید قرار گرفته، «نام» است که در دو مفهوم «مستمّا» و «ابرو» به کار رفته است. با توجه به اعمال و حساسیت پهلوانان در قبال نام خویش، اگر شاهنامه را «نام‌نامه» نیز بنامیم، سخنی به گزاف نگفته‌ایم. چون «نام شیشه عمر آزاده



همه بر سپرها نشستند نام  
بجوشید شمشیرها در نیام

[همان، ص ۱۵۶]

نمونه برجسته دیگر، داستان تازیانه بهرام، پسر گودرز و برادر گیو است. در جنگ ایران با سپاهیان توران، تعداد زیادی از ایرانیان از جمله فرزند کاووس کشته شدند و بهرام، دلاورانه تاج شهزاده را از میدان برداشت تا به دست دشمن نیفتد. بعد از فرا رسیدن شب، بهرام متوجه شد تازیانه‌ای که نامش بر آن نوشته شده بود، در میدان نبرد افتاده است. پس:

دوان رفت بهرام پیش پدر  
که ای پهلوان یلان سر به سر  
بدان گه که آن تاج برداشتم  
به نیزه به ابر اندر افراشتم  
یکی تازیانه ز من گم شد دست  
چو گیرند بی‌مایه ترکان به دست  
به بهرام بر چند باشد فسوس  
جهان پیش چشمش شود آبنوس  
نشسته بر آن چرم نام من ست  
سپهدار پیران بگیرد به دست

[همان، ص ۳۴۳]

او در برابر گودرز و گیو که می‌خواهند  
او را متقاعد کنند تا به دنبال تازیانه نرود،  
چنین می‌گوید:

چنین گفت با گیو بهرام گرد  
که این ننگ را خرد نتوان شمرد  
شما را ز رنگ و نگارست گفت  
مرا آنک شد نام با ننگ جفت  
گر ایدونک تازانه باز آورم  
و گر سر ز کوشش بگاز آورم

[همان، ص ۳۴۴]

او به میدان نبرد برمی‌گردد و جان  
خویش بر سر نام از دست می‌دهد.

در داستان رستم و سهراب نیز، رستم بعد  
از اینکه متوجه می‌شود رخس گم شده است:  
همی گفت کاکنون پیاده دوان  
کجا پویم از ننگ تیره روان

چه گویند گردان که اسبش که برد  
تهمتن بدین سان بخت و بمرد  
[همان، ص ۱۷۳]

رخس رستم، شهره عام و خاص است  
و نام رستم را با خود دارد. پس نباید به  
دست کس دیگری بیفتد که برای پهلوانی  
چون رستم ننگ بزرگی است. همه این  
موارد نشان از اهمیت بالای نام ظاهری نزد  
پهلوانان دارد.

### سابقه نام‌پوشی پهلوانان شاهنامه در مقابل حریف

در شاهنامه و ادبیات حماسی جهان به  
مواردی برمی‌خوریم که پهلوان، نام خود  
را به پهلوان مقابل که خواهان دانستن  
آن است، نمی‌گوید. اولین نمونه‌ای که در  
این مورد، ناخودآگاه به ذهن ما می‌رسد،  
داستان «رستم و سهراب» است. در این  
داستان، افراسیاب برای رسیدن به  
هدف شوم خود، سپاهی به یاری سهراب  
می‌فرستد و به آنان تأکید می‌کند: «نباید  
که داند پدر را پسر».



رستم هم که با درنگ و تردیدی سؤال برانگیز در برابر سهراب قرار می‌گیرد، در اولین اقدام خود، ناشناخته در اردوگاه دشمن، ژنده‌رزم را از بین می‌برد تا حلقه نام‌پوشی کامل شود. **هجیر** هم که ضرب شستی جانانه از سهراب چشیده است، رستم را به‌عنوان پهلوان چینی به سهراب معرفی می‌کند:

چنین گفت کز چین یکی نام‌دار  
به نوبی بیامد بر شهریار  
بپرسید نامش ز فرخ هجیر  
بدو گفت نامش ندارم به ویر  
بدین دژ بدم من بدان روزگار  
کجا او بیامد بر شهریار

[همان، ص ۱۸۸]

هجیر برای پوشیدن نام رستم از سهراب این چنین استدلال می‌کند:

به دل گفت پس کار دیده هجیر  
که گر من نشان گو شیر گیر  
بگویم بدین ترک با زور دست  
چنین یال و این خسروانی نشست  
ز لشکر کند جنگ او ز انجمن  
برانگیزد این باره پیل‌تن  
برین زور و این کتف و این یال اوی  
شود کشته رستم به چنگال اوی

[همان، ص ۱۸۹]

موقعی هم که پدر و پسر رو در روی یکدیگر قرار می‌گیرند، سهراب نشانی‌های پدر را در رستم می‌بیند و:

بدو گفت کز تو پسرسم سخن  
همه راستی باید افکند بن  
من ایدون گمانم که تو رستمی  
گر از تخمه نامور نیرمی

چنین داد پاسخ که رستم نیم  
هم از تخمه سام نیرم نیم  
که او پهلوان ست و من کهترم  
نه با تخت و گاهم نه با افسرم

[همان، ص ۱۹۱]

در دل سهراب غوغایی برپاست. او رستم

را می‌بیند و دلش نیز گواهی می‌دهد، ولی همگان و حتی خود رستم، آشکارا حقیقت را از او مخفی می‌کنند. سهراب در تنگنای سختی قرار گرفته است و با خود می‌گوید:

نشان‌های مادر بیابم همی  
بدان نیز لختی بتابم همی  
گمانی برم من که او رستم‌ست  
که چون او به گیتی نبرده کم‌ست  
نباید که من با پدر جنگ‌جوی  
شوم خیره روی اندر آرم به روی

[همان، ص ۱۹۵]

سرانجام نیز، رستم رندانه سهراب را از پای درمی‌آورد تا فردوسی نیز هم‌پای خوانندگان چنین ندا سر دهد:

همی بچه را باز داند ستور  
چه ماهی به دریا چه در دشت گور  
نداند همی مردم از رنج و آز  
یکی دشمنی را ز فرزند باز

[همان، ص ۱۹۱]

در داستان رستم و **اشکبوس** نیز، بعد از فرار **رهام**، رستم پیاده به جنگ اشکبوس می‌رود و کشانی با دیدن او:

بدو گفت خندان که نام تو چیست  
تن بی‌سرت را که خواهد گریست  
رستم نیز:

تهمتن چنین داد پاسخ که نام  
چه پرسی کزین پس نبینی تو کام  
مرا مادرم نام مرگ تو کرد  
زمانه مرا پتک ترک تو کرد

[همان، ص ۳۸۴]

در جنگ دیگری، موقعی که **چنگش** رستم جهان پهلوان را می‌بیند:

بدو گفت چنگش که نام تو چیست؟  
نژادت کدام‌ست و کام تو چیست؟  
بدان تا بدانم که روز نبرد  
کرا ریختم خون چو برخواست گرد

رستم در جواب:

بدو گفت رستم که ای شوربخت  
که هرگز مبادا گل آن درخت  
کجا چون تو در باغ بار آورد  
چو تو میوه اندر شمار آورد  
سر نیزه و نام من مرگ تست  
سرت را نباید ز تن دست شست

[همان، ص ۳۹۱]

البته لازم به ذکر است که رستم همیشه نام خود را کتمان نمی‌کند. در **خوان سوم**:

بدو ازدها گفت نام تو چیست  
که زاینده را بر تو باید گریست  
چنین داد پاسخ که من رستمم  
ز دستان و از سام و از نیرم

[همان، ص ۱۳۹-۱۴۰]

او نام خود را به **اولاد** نیز می‌گوید. اولاد رستم را در کشتزار خود می‌بیند و:

بدو گفت اولاد نام تو چیست  
چه مردی و شاه و پناه تو کیست  
نبایست کردن برین ره گذر  
ره نرّه دیوان پرخاشخسر  
چنین گفت رستم که نام من ابر  
اگر ابر باشد به زور هژیر...

نیامد به گوشت به هر انجمن  
کمند و کمان گو پیل‌تن  
هر آن مام کو چون تو زاید پسر  
کفن‌دوز خوانیمش از مویه‌گر

تو با این سپه پیش من رانده‌ای  
همی گوز بر گنبد افشاندی‌های

[همان، ص ۳۹۱]

## نظام گفتمان باختین

باختین از برجسته‌ترین متفکران و منتقدان روسی در گستره علوم انسانی است که در واکنشی به اوضاع حاکم بر روزگار خویش، آثار خویش را بر مبنای «مکالمه»، «خنده» و «دیگری» بنا نهاده است. زیرا فضای حاکم بر عصر او «فضایی مبتنی بر خنده‌ستیزی، جزم‌اندیشی و ایدئولوژی‌های مکالمه‌ستیز است که در آن، تک‌صدایی ترویج و مکالمه، تحاشی

می‌شود.» [باختین، ۱۳۷۳: ۱۰]. از مهم‌ترین نظریه‌های او «گفت‌وگومندی» و «چندصدایی» است و «منطق مکالمه، گوهر اصلی اندیشه باختین در زمینه انسان‌شناسی فلسفی است» [احمدی، ۱۳۸۶: ۱۰۲].

باختین طرح منطق مکالمه را به مثابه پروژه‌ای ناتمام می‌داند که پایانی ندارد و پیوسته نیازمند تعمیق و بازاندیشی است. در بطن تمامی نظریه‌ها و مفاهیم باختین، پروژه عظیم «منطق مکالمه» وجود دارد؛ طرحی که به گونه‌ای نهادی و بنیادین، بسیاری از آرا و مفاهیم کلیدی او را در بر گرفته است [کاردینر، ۱۳۸۱: ۳۶].

او «مونولوگ» را در مقابل «دیالوگ» قرار می‌دهد که «مونولوگ خصلت استبدادی دارد. مونولوگ اجازه بروز به دیگری نمی‌دهد، بنابراین سرکوبگر است» [انصاری، ۱۳۸۴: ۱۳۳].

باختین چندصدایی را تنها از آن رمان می‌داند و حماسه را تک‌صدا می‌داند. در نظر باختین، جهان تک‌صدای حماسه، درست همانند جهان تک‌صدای سال‌های حکومت استالین است که باختین از آن‌ها می‌گریخت. در فضای تک‌صدا بر من و منیت تکیه می‌شود و «دیگری» جایی در این فضا ندارد، اما در دنیای چندصدایی، همه چیز در تعامل با دیگری یا دیگران، موجودیت و تحقق می‌یابد. عده‌ای معتقدند تک‌صدایی در حماسه‌های ایرانی تأکید و شدت بیشتری دارد و بن‌مایه اساطیر ایرانی بر دو پایه متضاد نهاده شده است که اساساً نمی‌توانند باهم مکالمه و تعامل داشته باشند؛ چون همیشه سعی در حذف دیگری دارند. بر این اساس، **دزفولیان و طالبی** در مقاله‌ای، ضمن مقایسه اساطیر ایران و یونان، برپایه اندیشه‌های باختین به این نتیجه رسیدند که اساطیر ایرانی تک‌صدایی‌اند و اساطیر یونانی چندصدایی، و «نوع گفت‌وگوهای بسیار مختصری نیز که در بینش اساطیری ما

دیده می‌شود، برخلاف جهان اسطوره‌های یونان، گفت‌وگویی یکسویه و به تعبیری رجزگونه است. چرا که رجز سخن گفتنی است یکسویه که در آن، سخن‌گو مخاطب خویش را به هیچ می‌گیرد و سعی در تحقیر او دارد. این نوع سخن گفتن تنها زمانی شکل می‌گیرد که سخن‌گو در اندیشه حذف دیگری باشد و چون در اساطیر ایرانی سخن تنها بر سر حذف اهریمن و نیروهای شر است، زبان نیز به تعبیر باختین تک‌صداست. بررسی سخنان میان **اهورا** و **اهریمن** در روایت زرتشتی

کاملاً به این موضوع گواهی می‌دهد» [دزفولیان و طالبی، ۱۳۸۹: ۱۰۷].

به اعتقاد **مهرداد بهار** هم، اساطیر ایرانی هدفی را در امر خلقت دنبال می‌کنند و آن ایجاد نیرویی و میدانی برای نبرد با اهریمن است تا مقدمات اسارت و نابودی آن را فراهم کند. [بهار، ۱۳۷۶: ۴۵۷]. این امر در شاهنامه به صورت تقابل ایرانیان و تورانیان جلوه‌گر شده است که هر دو گروه، همواره کوشش می‌کنند تا دیگری را از صحنه کنار بزنند.



## نام‌پوشی و نظام گفتمان

تکلم در زندگی بشر کمتر از قدرت عضله، تیغ و کمان نبوده است. رجزخوانی نوعی نبرد شفاهی است که در آن طرف ایرانی پیروز می‌شود» [فلاح، ۱۳۸۵: ۱۲۵].

با این تفاسیر در گفت‌وگوهای قبل از نبرد و جنگ‌های روانی که صورت می‌گیرد، پهلوانان فقط در فکر برتری خویش و در هم کوبیدن طرف مقابل هستند و برای حریف خود، ارزش و اهمیتی قائل نیستند. آنان حتی لحظه‌ای به رقیب و سخنانش نمی‌اندیشند و تنها چیزی که در میدان ذهن و دل آن‌ها جولان دارد، غلبه بر رقیب و «حذف دیگری» است. در چنین فضایی طبیعی است که تنها یک صدا شنیده شود و گفتمان، تک‌صدایی باشد؛ چون زمینه و فضایی برای صدای مخالف وجود ندارد. پس پهلوان با جملات کوتاه و کوبنده، باب گفتمان با حریف را می‌بندد.

یکی از موضوعاتی که در رجزخوانی‌ها دیده می‌شود، کتمان نام از سوی پهلوانان است. آنان در مقابل حریف خویش که در حین رجزخوانی‌ها - بعضاً با توهین و تجاهل‌العارف - از نام و نژاد او سؤال می‌کند، نام خود را نمی‌گویند. در حالی که این سؤال و جواب می‌تواند باب گفت‌وگو را بگشاید و به چندصدایی منجر شود. با توجه به نظام گفتمان باختین و ماهیت رجزخوانی، کتمان نام در راستای تک‌صدایی موجود در حماسه‌ها صورت می‌گیرد<sup>۲</sup> و سرانجام به حذف دیگری می‌انجامد.

در داستان رستم و سهراب، سهراب جوان و قدرتمند که با سپاهی انبوه به ایران حمله و با کشتار ایرانیان، قسمتی از ایران را تصرف کرده است، در نظر ایرانیان به جز دیگری نمی‌تواند باشد. بنابراین طبیعی است که گفتمان رستم و سهراب همچون سایر موارد، تک‌صدایی باشد. این تک‌صدایی به اندازه‌ای بارز و مسلط است که سهراب یادکرد اغراق‌آمیز هجیر از پدر خود او (رستم) را نیز برنمی‌تابد و در مقابل او چنین رجز می‌خواند:

در شاهنامه، گفت‌وگوهای پهلوانان با هم کوتاه و داستان‌ها مبتنی بر اعمال پهلوانی است. همچنان که تعریف حماسه در فرهنگ ایران هم ناظر بر همین موضوع است و آن «نوعی اشعار وصفی است که مبتنی بر اعمال پهلوانان و مردانگی‌ها و افتخارات و بزرگی‌های قومی یا فردی باشد؛ به نحوی که شامل مظاهر مختلف زندگی آنان باشد.» [صفا، ۱۳۷۴: ۲۴]. از این لحاظ بین «ایلیاد» و شاهنامه، تفاوت معناداری وجود دارد، چون مدار جنگ در ایلیاد عشق زن است، اما در شاهنامه غالباً محرک جنگ، حس افتخار، آزادی یا حس انتقام است. [زرین‌کوب، ۱۳۵۳: ۱۸۲]. پس مطابق با روح حماسه نزد ایرانیان، گفت‌وگوی پهلوانان در شاهنامه، مفاخره‌آمیز و با اغراق همراه است که با عنوان رجزخوانی از آن یاد می‌شود.

پهلوانان موقعی که رودرو هم قرار می‌گیرند، شروع به رجزخوانی می‌کنند و به نژاد و گوهر خویش مباحثات و نژاد حریف خویش را تحقیر می‌کنند. آنان دشمن خود را تهدید و نیروهای خودی را برای جنگ و مقاومت تحریک و تشجیع می‌کنند. رجزخوانی در ادبیات حماسی جهان نشانگر آن است که در میدان‌های جنگ، «نبرد در دو قلمرو قوه نطق و قدرت عضله به موازات هم پیش می‌روند و مکمل و پشتیبان هم‌اند. استعاره‌های شمشیرزبان و تیغ زبان و واژگانی مانند طعنه از ریشه طعن به معنی نیزه زدن و کلام از ریشه کلم به معنی زخم نیز مؤید اهمیت و اقتدار سخن در موازات قدرت شمشیر و بازو بوده است. از طرف دیگر نشانگر آن است که نقش بلاغت



بدو گفت سهراب از آزادگان سیه‌بخت گودرز کشاورادگان چرا چون ترا خواند باید پسر بدین زور و این دانش و این هنر تو مردان جنگی کجا دیده‌ای که بانگ پی اسپ نشنیده‌ای که چندین ز رستم سخن بایدت زبان بر ستودنش بگشایدت از آتش ترا بیم چندان بود که دریا به آرام خندان بود چو دریای سبز اندر آید ز جای ندارد دم آتش تیز پای سر تیرگی اندر آید به خواب چو تیغ از میان برکشد آفتاب

[فردوسی، ۱۳۹۰: ۱۸۹]

در رویارویی دو پهلوان، سهراب که نشانی‌های پدر را در رقیب خویش می‌یابد، هر چقدر اصرار دارد با حریف خود گفت‌وگو کند، با جواب‌های محکم و کوتاه رستم مواجه می‌شود. سهراب به رستم می‌گوید:

ز کف بگن این گرز و شمشیر کین  
بزن جنگ و بیداد را بر زمین  
نشینیم هر دو پیاده به هم  
به می تازه داریم روی دژم  
به پیش جهان‌دار پیمان کنیم  
دل از جنگ جستن پشیمان کنیم

[همان، ص ۱۹۵]

ولی رستم این چنین پرخاش‌گرانه گفت‌وگو را به سمت نبرد سوق می‌دهد: بدو گفت رستم که ای نام‌جوی نبودیم هرگز بدین گفت و گوی ز کشتی گرفتن سخن بود دوش نکیرم فریب تو زین در مکوش

[همان، ص ۱۹۵]

در جنگ با اشکبوس، زمانی که کشانی شاید با تهازل‌العارف و خوارداشت پهلوان مشهوری چون رستم، نام و نژاد او را می‌پرسد، با واج آرایی و ردیف قرار دادن فعل «کرد» که فرود آمدن پتک را در ذهن

تداعی می‌کند و طنز و استعاره شگرفی، خود را «مرگ تو» معرفی می‌کند: مرا مادرم نام مرگ تو کرد زمانه مرا پتک ترگ تو کرد [همان، ص ۳۸۴]

رستم همین جواب را به چنگش نیز می‌دهد و جنگ روانی را که آن‌ها به راه انداخته‌اند، به نفع خود خاتمه می‌دهد.

بنابراین در رجزخوانی‌ها چه رستم نام خود را به طرف مقابل بگوید و چه از او کتمان کند، تک‌صدایی غالب است و این موضوع با فلسفه رجزخوانی و علل آن، هم‌خوانی کاملی دارد. در نمونه‌هایی هم که ذکر شد، اینکه رستم نمی‌خواهد با گفتن نام خویش با رقیب به گفت‌وگو بپردازد، آشکارتر است. او همواره در فکر «غیاب دیگری» است.

### نتیجه‌گیری

باختین، از بزرگ‌ترین متفکران و منتقدان معاصر، ماهیت رمان را چندصدایی و حماسه را تک‌صدایی می‌داند. در حماسه‌ها پهلوانان، قبل از نبرد جسمانی، با جنگ روانی و رجزخوانی در مقابل رقیب جنگ شفاهی به راه می‌اندازند. در این نبرد پهلوانان تنها در فکر حذف دیگری هستند و چنان زرهی پولادین و نفوذناپذیر در مقابل دل و اندیشه خود قرار داده‌اند که صدای دیگری را نمی‌شنوند. تنها صدایی که در این میدان طنین‌انداز است، یک صدا و آن هم صدای خودشان است. آنان هنگامی هم که با سؤالی از طرف رقیب مواجه می‌شوند، با جواب‌های کوتاه و کوبنده، باب گفتمان موجود را می‌بندند. با توجه به نظام گفتمان باختین و ماهیت رجزخوانی‌ها، «کتمان نام» پهلوانان هم در نبردهای شفاهی در راستای تک‌صدایی موجود در حماسه‌هاست که با این کار، صدای طرف مقابل قطع می‌شود و در حذف دیگری تسریع صورت می‌گیرد.

### پی‌نوشت‌ها

#### 1. Mikhail Mikhailovich Bakhtine

۲. باختین برخلاف دکارت که می‌گفته: «من فکر می‌کنم، پس من هستم»، می‌گوید «تو هستی، پس من هستم» [انصاری، ۱۳۸۴: ۱۷۸]. یا همانند فرانسویس پونژ است که می‌گفت: «من می‌گویم، تو حرف مرا می‌فهمی، پس ما هستیم». یا همچون اوکتاویوپاز که می‌گفت: «انسان تعدد و گفت‌وگو است.» [میرعباسی، ۱۳۸۱: ۱۰۷].

۳. «دیگری» مفهومی است که توجه به آن در تحقیقات ادبی و فلسفی سابقه‌های چندان طولانی ندارد. ژان پل سارتر در کتاب «هستی و نیستی» نوشت: «سیار تعجب‌آور است که موضوع دیگری هرگز توجه پیروان حقیقت را به خود جلب نکرده است» [سارتر، ۱۳۵۳: ۲۰].

۴. برای این امر، دلایل دیگری چون اعتقادات اساطیری و روان‌شناسانه نیز می‌توان برشمرد.

### منابع

۱. احمدی، بابک (۱۳۸۶). ساختار و تأویل متن. نشر مرکز، تهران. چاپ نهم.
۲. اسلامی ندوشن، محمدعلی (۱۳۵۱). داستان داستان‌ها. سلسله انتشارات آثار ملی. تهران.
۳. انصاری، منصور (۱۳۸۴). دموکراسی گفت‌وگویی. نشر مرکز، تهران. چاپ اول.
۴. باختین، میخائیل (۱۳۷۳). سودای مکالمه، خنده و آزادی. ترجمه، مقدمه و گردآوری از محمد پوینده. شرکت فرهنگی هنری آرست. تهران. چاپ اول.
۵. بهار، مهرداد (۱۳۷۶). پژوهشی در اساطیر ایران. انتشارات آگه. تهران. چاپ دوم.
۶. دزفولیان، کاظم؛ طالبی، معصومه (۱۳۸۹). مقایسه اساطیر یونان و ایران بر پایه اندیشه‌های باختین. نشریه ادبیات تطبیقی دانشگاه کرمان. سال دوم. شماره ۳.
۷. زرین‌کوب، عبدالحسین (۱۳۵۳). نه شرقی - نه غربی - انسانی. امیرکبیر. تهران.
۸. سارتر، ژان پل (۱۳۵۳). هستی و نیستی. ترجمه عنایت‌الله شکیباپور. شهریار. تهران.
۹. صفا، ذبیح‌الله (۱۳۷۴). حماسه‌سرایی در ایران. امیرکبیر. تهران. چاپ ششم.
۱۰. فردوسی، ابوالقاسم (۱۳۹۰). شاهنامه. به کوشش سعید حمیدیان. نشر قطره. تهران. چاپ هجدهم.
۱۱. فلاح، غلامعلی (۱۳۸۵). رجزخوانی در شاهنامه. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی. سال ۱۴. شماره ۵۴ و ۵۵.
۱۲. گاردینر، مایکل (۱۳۸۱). تخیل معمولی باختین. ترجمه یوسف آذری. فصل‌نامه ارغنون. شماره ۲۰.
۱۳. میرعباسی، کاوه (۱۳۸۱). تکخوانی دوصدایی. نشر نی. تهران.

# سه‌گانه تربیت دینی

## گزیده تحقیقات دبیران

محمد سلیمان نژاد

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، دبیر و مدرس مرکز علمی - کاربردی دهلران

### چکیده

برای آزمون فرضیات از ضریب هم‌بستگی پیرسون، اسپرمن و رگرسیون بهره گرفتیم. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد، بین متغیرهای سن، کتاب‌های درسی دینی، پایگاه اقتصادی - اجتماعی، معلمان، دوستان، خانواده و رسانه‌ها با تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد. این نتایج همچنین حاکی است، کتاب‌های درسی دینی، خانواده و معلمان بیشترین تأثیر را بر تربیت دینی دانش‌آموزان دارند.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت دینی، خانواده، دانش‌آموزان، معلم، کتاب درسی.

هدف این تحقیق، بررسی عوامل مؤثر بر تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه استان ایلام است. این تحقیق به شیوه پیمایشی انجام گرفته است و داده‌ها به وسیله پرسش‌نامه، از یک نمونه ۳۷۴ نفری از دانش‌آموزان مشغول به تحصیل در دوره متوسطه گردآوری شده‌اند. پایایی پرسش‌نامه بر اساس «ضریب آلفای کرونباخ» و اعتبار آن بر اساس نظرات افراد متخصص در حوزه تعلیم و تربیت و استادان دانشگاه سنجیده شده است. برای تعیین چارچوب نظری تحقیق، از دیدگاه‌های جامعه‌شناسان و صاحب نظران تعلیم و تربیت استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمارهای توصیفی و استنباطی و

### بیان مسئله تحقیق

دینی احساس بی‌نیازی کرده باشد. چرا که دین بسیاری از نیازهای روحی و اجتماعی انسان‌ها را برآورده می‌کرده است و دین دارای کارکردهای مثبتی برای انسان‌ها بوده است. شهید مطهری در این زمینه می‌گوید: بشر هم از لحاظ شخصی

امروزه مسئله تربیت دینی<sup>۱</sup> از جنبه‌های گوناگون و از سوی متفکران و نظریه‌پردازان بسیاری مورد توجه قرار گرفته است. تاریخ بشری کمتر جامعه‌ای را سراغ دارد که از دین و باورهای

## تحقیقات و شواهد نشان از سست شدن ارزش‌ها در بین گروهی از جوانان و نوجوانان دارد. ضعف تربیت در کشور ما بیش از آنکه نتیجه ماهیت پیچیده و دشوار ارزش‌ها باشد، ناشی از عدم پژوهش و فهم دقیق و صحیح از اصول و روش‌های تربیت دینی است

[عطاران، ۱۳۶۶، ۱۲]. تربیت دینی در کشور ما، به‌عنوان یک کشور اسلامی، دارای جایگاه و اهمیت ویژه‌ای است، اما با وجود اهمیت موضوع، کمتر به آن پرداخته شده است. تحقیقات و شواهد نشان از سست شدن ارزش‌ها در بین گروهی از جوانان و نوجوانان دارد. ضعف تربیت در کشور ما بیش از آنکه نتیجه ماهیت پیچیده و دشوار ارزش‌ها باشد، ناشی از عدم پژوهش و فهم دقیق و صحیح از اصول و روش‌های تربیت دینی است. با توجه به اینکه جهان معاصر دارای ویژگی‌هایی شده است که فقط انسانی با خصایص ویژه می‌تواند در آن زندگی موفق داشته باشد، بنابراین لازم است هدف‌ها و فرایندهای آموزش و پرورش با انسان مخاطب خود هماهنگ باشند.

در این پژوهش می‌خواهیم بدانیم:

- در حال حاضر وضعیت تربیت دینی دانش‌آموزان در چه سطحی است؟

- عواملی نظیر موقعیت اجتماعی - اقتصادی، کتاب‌های درسی دینی، خانواده، دوستان، آموزش‌های مدرسه و رسانه‌ها و ... چه نقشی در تربیت دینی دانش‌آموزان دارند؟

### چارچوب نظری

نظریه «کنش اجتماعی» بر آن است که تربیت دینی افراد جامعه در طول زندگی آن‌ها از طریق فرایند اجتماعی شدن صورت می‌گیرد. فرد طی فرایندی مستمر در طول زندگی خود، تمامی عناصر اجتماعی - فرهنگی محیط خود را فرا می‌گیرد و درونی می‌سازد تا خود را با محیطی که باید در آن زیست کند، تطبیق دهد. این فرایند را «فرایند اجتماعی شدن» یا «جامعه‌پذیری»<sup>۲</sup> می‌گویند [روشه، ۱۳۷۳: ۱۴۸]. جامعه‌شناسان فرایند اجتماعی شدن را از دو دیدگاه مورد بررسی قرار می‌دهند:

**الف) دیدگاه فردی:** از این دیدگاه، فرایند اجتماعی شدن به معنای گسترش «من اجتماعی» است از طریق آموزش، پیش‌بینی، ارزیابی و بسط تجربه آگاهانه.

**ب) دیدگاه اجتماعی:** از این دیدگاه، اجتماعی شدن فرایند انتقال میراث فرهنگی و تداوم آن از این طریق است. جامعه‌پذیری یا اجتماعی شدن عمل یا فعالیت است که انسان

احتیاج به دین دارد و هم از لحاظ اجتماعی نیازمند دین است همین قدر که ابدیت به فکر بشر می‌آید، به جهان دیگر پیوند پیدا می‌کند. این قدرت فکری و تصویری، در او احساسات و تمایلات ابدیت‌خواهی به وجود می‌آورد. پیدایش اینگونه تصورات وسیع و گسترده و پیدایش اینگونه تمایلات و خواسته‌های عظیم و پهنادر انسان با ساختمان بدنی و جسمانی محدود و فانی شونده او به هیچ وجه جور در نمی‌آید. تنها چیزی که این احساس و این احتیاج را به صورت کامل و مطمئن تامین می‌کند، احساسات و عقاید مذهبی و پرستش است [مطهری، ۱۳۶۲: ۴۴]. تربیت دینی در ادبیات رایج، اصطلاحاً به مفهوم جنبه‌ای از روند تعلیم و تربیت ناظر بر پرورش ابعاد شناختی، عاطفی و علمی متربی از لحاظ التزام او به دینی معین است. در «دایرةالمعارف بین المللی»، تعلیم و تربیت دینی چنین تعریف شده است: «آموزش منظم و برنامه‌ریزی شده‌ای که هدف آن دستیابی فرد به اعتقاداتی درباره وجود خداوند متعال، حقیقت جهان هستی، زندگی و ارتباط انسان با پروردگارش و دیگر انسان‌هایی است که در جامعه با آن‌ها زندگی می‌کند و بلکه ارتباط با همه‌آحاد بشر است» [قاسم پوردهاقانی و جعفری، ۱۳۸۸، ۳۱].

تربیت دینی به معنی احیای فطرت خداجوی انسان و پرورش ابعاد وجودی او در جهت حرکت به سوی کمال بی‌نهایت است. دانشمندان اسلامی تربیت را وسیله‌ای می‌دانند برای ساختن مستمر و به عمل آوردن آدمی، که حاصل آن داشتن انسانی است متفکر، مؤمن، متعهد و مسئول که در برابر محیط ارزیاب و منتقد و از نظر رفتاری، عامل به یافته‌های مکتب است. تربیت دینی به هرگونه فعالیت هدفمندی گفته می‌شود که در نظام آموزش و پرورش کشور به منظور تقویت ایجاد شناخت و باور به معارف دینی، گرایش به ارزش‌ها و هنجارهای دینی و التزام عملی به احکام و دستورات دینی طراحی شده است [تقوی و همکاران، ۱۳۸۸، ۲۷].

تربیت دینی فرایندی است که در راستای ارضای نیاز فطری به دین، بخش مهمی از زندگی افراد را در برمی‌گیرد. اگر الگوی مطلوبی برای تربیت دینی در دسترس متصدیان این امر نباشد، به خطا رفتن آن‌ها در فهم هدف‌ها، روش‌ها و محتوای تربیت دینی، لطمه بسیار سنگینی به رشد دینی افراد وارد می‌سازد

بدون شخصیت خاص و هویت خاص را که فردی غیراجتماعی و فاقد ویژگی مشخصی است، به فردی اجتماعی، دارای شخصیت مشخص و هویتی متمایز از دیگران تبدیل می‌کند. امروزه، از عمده‌ترین مسائلی که مورد توجه قرار می‌گیرد، بحث جامعه‌پذیری یا به عبارت دیگر، آشنا کردن افراد جامعه با ارزش‌ها، هنجارها، قوانین و آداب و رسوم جامعه است.

## سه وجه اساسی اجتماعی شدن الف. اخذ فرهنگ:

اجتماعی شدن روند اخذ معارف، مدل‌ها، ارزش‌ها و نمادهاست و به‌طور خلاصه شیوه‌های عمل، تفکر و احساس خاص گروه‌ها، جامعه و تمدنی است که هر فرد مجبور به زندگی در آن است.

## ب. یگانگی فرهنگ با شخصیت:

به دنبال اجتماعی شدن، عناصر جامعه و فرهنگ مکمل ساخت شخصیت و به عناصر اصلی و بخشی از محتوای اساسی ساخت شخصیت تبدیل می‌شوند.

## ج. تطابق با محیط اجتماعی:

فرد اجتماعی شده به محیط خانواده، گروه، مؤسسه تولیدی، قوم، مذهب و ملت تعلق دارد. یعنی جزئی از آنهاست و در آنها جای دارد. این تعلق بدان خاطر است که او با دیگر افراد این اجتماعات وجوه مشترک متعددی دارد و می‌تواند با آنها ارتباط برقرار کند [همان، ص ۱۵۱ - ۱۴۸].

در فرایند اجتماعی شدن، هنجارهای مذهبی و احکام دینی در درون نهادهایی مثل خانواده، مدرسه و غیره به افراد آموزش داده می‌شوند. این آموزش باعث می‌شود که ارزش‌های مذهبی به جزئی از شخصیت افراد جامعه تبدیل شوند. کیفیت و نحوه درونی شدن هنجارهای مذهبی در رفتار و اعتقاد افراد مؤثر است. نظریه کنش اجتماعی بر آن است که برای فهم کنش‌های اجتماعی باید سه نظام کنش پیوسته، متقابل و مکمل را مشخص سازیم:

۱. نظام اجتماعی که به معنای شالوده‌بندی عناصر کنش اجتماعی در یک مجموعه از اجزای متقابلاً وابسته است. از نظر پارسونز، نظام اجتماعی عبارت است از نظام کنش‌های متقابل در یک محیط معین بین عوامل‌های دارای انگیزه‌ای که درون

یک فرهنگ با هم در ارتباطند [توسلی، ۱۳۶۹].  
۲. نظام فرهنگی که نمایانگر آداب و رسوم، هنجارها و ارزش‌های مادی و معنوی جامعه است.

۳- نظام شخصیتی که به وسیله ویژگی‌های خلق و خوی یا منش، انگیزه‌ها، احتیاجات، استعداد، طرز رفتار، علاقه‌ها و آثار تجارب پیشین شکل می‌گیرد و یک کل به هم پیوسته را به وجود می‌آورد. [روشه، ۱۳۷۳].

نهاد مذهب که جزو نظام فرهنگی است، با نظام شخصیتی و نظام اجتماعی خویشاوندی نزدیک دارد.

اگر نهاد دینی جامعه بتواند ارزش‌ها و نگرش‌های مذهبی را در فرایند جامعه‌پذیری در شخصیت افراد درونی سازد، نظام شخصیتی با نهاد مذهب گره می‌خورد. در این حالت، افراد داوطلبانه انگیزه‌ها و امیال مذهبی را می‌پذیرند و درونی می‌سازند. به صورتی که شخصیت، طرز تفکر و جهان‌بینی آنها را متأثر می‌سازد و فرد احساس نمی‌کند که جبر مذهبی بر او وارد می‌شود.

«نظریه کنش متقابل نمادین» معتقد است، با اینکه انسان در فرایند اجتماعی شدن تحت تأثیر نهادهای مختلف اجتماعی قرار می‌گیرد، ولی دارای «خود» است که او را از دیگر موجودات جهان هستی ممتاز می‌کند. این خود چیزی نیست که در آغاز تولد همراه انسان باشد، بلکه چیزی است که انسان در طول زندگی و تجربه اجتماعی آن را می‌سازد. از نظر مید، خود چیزی است نتیجه تجربه اجتماعی هر فرد که با توجه به شرایط هر جامعه به وجود می‌آید و رشد می‌کند [تنهایی، ۱۳۷۲].

امکانات بالقوه‌ای که در تجربه اجتماعی و در روند تشکیل «خود» نقش فعال دارند، بنیانی را پدید می‌آورند که مید آن را «من» می‌خواند. انسان به تجربه اجتماعی دست می‌زند و وارد نظام اجتماعی - اقتصادی می‌شود و آن را از طریق پویای اجتماعی شدن می‌شناسد. بنابراین تصویری از هنجارهای اجتماعی برمی‌گیرد، چیزی که مید آن را «من اجتماعی» می‌خواند. من اجتماعی حاصل مجموعه‌ای از رفتارهای شکل گرفته است که فرد آن‌ها را آموخته است. من اجتماعی تبلور ارزش‌ها، هنجارها و اخلاقیات جامعه محسوب می‌شود که مورد پذیرش قرار گرفته‌اند. مفهوم «خود» علاوه بر من اجتماعی یا مفعولی من فاعلی نیز هست. من فاعلی نمایانگر حساسیت و پاسخ به وجهه نظر دیگران است و نشان‌دهنده شخصیت خلاق



تأثیر رسانه‌ها بر تربیت دینی نوجوانان تأیید شد. بدین معنی که رسانه‌ها در جامعه‌پذیری دینی نوجوانان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. نتایج تحلیل‌های استنباطی نشان می‌دهند، کتاب‌های درسی دینی، خانواده و معلمان بیشترین تأثیر را بر تربیت دینی دانش‌آموزان متوسطه استان ایلام دارند

فردی است. من اجتماعی از زمان کودکی تا دوره نوجوانی از اقتدار بیشتری در شخصیت فرد برخوردار است.

### فرضیه‌ها

۱. بین سن و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
۲. بین پایگاه اقتصادی - اجتماعی خانواده و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
۳. بین کتاب‌های درسی دینی و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
۴. بین رسانه‌ها و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
۵. بین دوستان و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
۶. بین معلمان و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.
۷. بین خانواده و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد.

### روش تحقیق

در این پژوهش با توجه به موضوع تحقیق و در نظر گرفتن متغیرهای پژوهش، روش پژوهش پیمایشی و ابزار آن پرسش‌نامه بوده است. در پژوهش حاضر جمعیت آماری تمامی دانش‌آموزان پسر متوسطه اول و دوم استان ایلام در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بوده‌اند. گروه نمونه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. با توجه به حجم جمعیت آماری دانش‌آموزان که حدود ۳۱۵۰۰ نفر بود، پس از محاسبه با استفاده از فرمول کوکران، تعداد ۳۷۴ نفر به‌عنوان نمونه نهایی در نظر گرفته شدند.

دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. یعنی هر چه سن بیشتر می‌شود و به پایه‌های بالاتر می‌روند، سطح معلومات دینی نوجوانان افزایش می‌یابد.

**فرضیه دوم:** نتایج جدول ۱ حاکی از آن است که بین پایگاه اقتصادی - اجتماعی و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه معنادار، اما معکوس وجود دارد. بدین معنا که هر چه وضعیت اقتصادی و سطح اجتماعی خانواده‌ها بهتر و بالاتر باشد، ما شاهد سطح پایین‌تری از تربیت دینی بین نوجوانان خواهیم بود.

**فرضیه سوم:** براساس نتایج جدول ۱، بین کتاب‌های درسی دینی و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. یعنی از دیدگاه دانش‌آموزان، کتاب‌های دین و زندگی و قرآن نقش بسیار بالایی در تربیت دینی آن‌ها داشته‌اند.

**فرضیه چهارم:** طبق نتایج جدول ۱، معلمان بر افزایش تربیت دینی بین دانش‌آموزان تأثیر دارند. به عبارت دیگر، بین دو متغیر رابطه معنادار وجود دارد.

**فرضیه پنجم:** نتایج جدول ۱ مبین آن است که بین ارتباط با دوستان و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. یعنی هر قدر معاشرت با دوستان بیشتر باشد، سطح دین‌داری بین نوجوانان افزایش می‌یابد.

**فرضیه ششم:** نتایج جدول ۱ بیانگر آن است که از دیدگاه دانش‌آموزان، بین استفاده از برنامه‌های رسانه‌ای ملی و تربیت

جدول ۱. توزیع ضرایب، مقدار و سطح معناداری متغیرهای مستقل تحقیق با تربیت دینی

فرضیه‌ها	ضرایب	مقدار ضریب	سطح معناداری	نتیجه
۱ سن	پیرسون	۳۳۱	/۰۰۰	تأیید
۲ پایگاه اقتصادی - اجتماعی	اسپرمن	-۱۲۶	/۰۳۵	تأیید
۳ کتب درسی دینی	پیرسون	۴۸۴	/۰۰۰	تأیید
۴ معلمان	پیرسون	۳۱۷	/۰۰۰	تأیید
۵ دوستان	پیرسون	۲۴۱	/۰۰۱	تأیید
۶ رسانه‌ها	پیرسون	۱۹۷	/۰۰۰۵	تأیید
۷ خانواده	پیرسون	۲۹۴	/۰۰۰	تأیید

**فرضیه اول:** نتایج جدول ۱ بر اساس تحلیل استنباطی ضریب هم‌بستگی پیرسون بیانگر آن است که بین سن و تربیت دینی

دینی آن‌ها رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین این فرضیه تأیید می‌شود.  
**فرضیه هفتم:** طبق نتایج جدول ۱، بین خانواده و تربیت دینی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین این فرضیه نیز تأیید می‌شود.

## معادله رگرسیون

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین تصحیح شده
۰.۵۸۱	۰.۳۷۴
۲R	۳۸۹
ضریب تعیین	اشتباه معیار ۱/۷۵۵۶۲

منبع تغییرات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	کمیت F	معنی‌داری
اثر رگرسیونی	۷	۶۱۹/۷۷۱	۱۰۳/۲۹۵	۳۲/۱۱۵	۰/۰۰۰
باقی مانده	۳۶۶	۹۰۹/۷۶۸	۳/۲۰۳		

متغیرهای مستقل	B ضریب	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد نشده	ضرایب استاندارد	T	سطح معنی‌داری
Constant	۱۱/۲۶۳	۱/۵۱۳			۵/۸۴۴	۰.۰۰۰
سن	۰.۴۵۲	۰.۰۸۴		۰.۲۴۹	۵/۲۸۹	۰.۰۰۰
کتاب درسی دینی	۰.۳۶۴	۰.۰۵۵		۰.۴۸۱	۶/۵۷۷	۰.۰۰۰
معلمان	۰.۳۰۲	۰.۰۳۶		۰.۲۲۴	۴/۳۶۱	۰.۰۰۰
خانواده	۰.۳۴۵	۰.۰۱۳		۰.۲۵۹	۴/۴۱۳	۰.۰۰۱

در تحلیل رگرسیونی چند متغیره، سهم تأثیر هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته، بدون لحاظ کردن تقدم و تأخر بین آن‌ها مشخص می‌شود. نتایج به دست آمده از جدول ۴ بیانگر آن است که کتاب‌های درسی دینی، سن، خانواده و معلمان توانسته‌اند در معادله پیش‌بینی باقی‌مانده و از لحاظ آماری معنادار هستند. همچنین، بر اساس جدول ۴ مشخص می‌شود که متغیرهای کتاب‌های درسی دینی و خانواده به ترتیب بیشترین تأثیر را بر متغیر وابسته ما، یعنی تربیت دینی داشته‌اند.

## بحث و نتیجه‌گیری

تربیت دینی به معنای فعالیت‌های نظام‌مند و برنامه‌ریزی شده نهاد‌های آموزشی جامعه به منظور آموزش بینش، منش و آموزه‌های دینی به افراد است، به گونه‌ای که در عمل نیز به آن‌ها پایبند باشند. ویژگی‌های دوره نوجوانی و جوانی اقتضا می‌کند که در تربیت این نسل اصول فطری، منطقی و عقلی رعایت شوند تا فعالیت‌های تربیتی در او مؤثر باشند. هدف از تربیت دینی، حضور قرآن و سیره معصومین (ع) در متن زندگی دانش‌آموزان است. با تعلیم مسائل دینی و با روش‌های مطلوب و خاص می‌توان در دانش‌آموزان درک و شعور دینی ایجاد کرد. تربیت دینی زمانی تحقق پیدا می‌کند که از طریق برنامه‌های رسمی و غیررسمی (فوق برنامه و مکمل)، تربیت، تزکیه و تأدیبه صورت گیرد و مفاهیم نظری به صورت رفتار دینی درآیند.

آزمون فرضیات مشخص کرد که بین همه متغیرهای مستقل با متغیر وابسته رابطه معنی‌داری وجود دارد و همه فرضیات تحقیق تأیید می‌شوند. بر اساس نتایج تجربی به دست آمده، بین سن و تربیت دینی ارتباط معنی‌داری وجود دارد. بدین معنی که با افزایش سن ما شاهد افزایش معلومات دینی و گسترش تربیت دینی بین نوجوانان هستیم.

از دیگر نتایج تحقیق، بررسی تأثیر کتاب‌های دینی بر روند تربیتی دانش‌آموزان متوسطه بود و این فرضیه در سطح معنی‌داری بالایی تأیید شد که با تحقیق **جوادی و سادی (۱۳۷۶)** منطبق است. در این تحقیق تأثیر معلمان بر تربیت دینی نوجوانان بررسی شد و نتایج تأییدکننده

با توجه به مقادیر جدول ۳، معادله کلی رگرسیون تأیید می‌شود و مقدار F از نظر آماری معنی‌دار است. همچنین، مقدار  $R^2$  معادل ۳۹ درصد است. به این معنی که متغیرهای مستقل به میزان ۳۹ درصد متغیر وابسته ما را تبیین کرده‌اند و ۶۱ درصد از تغییرات متغیر وابسته مربوط به واریانس باقی‌مانده است که به علت تأثیر عوامل و متغیرهای بیرونی و ناشناخته پدید آمده‌اند.

نقش الگویی معلمان بر متعلمان بوده که با تحقیق کشاورز (۱۳۸۷) و جوادی و سادی (۱۳۷۶) منطبق است. از دیگر نتایج تحقیق حاضر بررسی تأثیر دوستان بر تربیت دینی بود که در این خصوص نیز نتایج بیانگر تأثیر هم‌نشینی دوستان بر شکل‌گیری تربیت هم‌نوعانشان است که با پژوهش نصر و همکارانش (۱۳۸۷) هم‌خوانی دارد.

همچنین مشخص شد، خانواده‌ها نقشی اساسی در تربیت‌پذیری فرزندان‌شان دارند که این نیز با تحقیق آقامحمدی و همکارانش (۱۳۸۹)، نیک‌نژاد و همکارانش (۱۳۸۶)، سبیلان اردستانی (۱۳۷۹) و کانتر (۲۰۰۰) منطبق است.

در نهایت تأثیر رسانه‌ها بر تربیت دینی نوجوانان تأیید شد. بدین معنی که رسانه‌ها در جامعه‌پذیری دینی نوجوانان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. نتایج تحلیل‌های استنباطی نشان می‌دهند، کتاب‌های درسی دینی، خانواده و معلمان بیشترین تأثیر را بر تربیت دینی دانش‌آموزان متوسطه استان ایلام دارند.

#### پی‌نوشت‌ها

1. religious education
2. Socialization

#### منابع

۱. احمدی، غلامرضا و سیدمحمدرضا امیری (۱۳۸۱). «بررسی پاره‌ای از ویژگی‌های شخصیتی، خانوادگی و آموزشی دانش‌آموزان نمازگزار پسر دوره راهنمایی منطقه جی اصفهان». فصل‌نامه علمی پژوهشی علوم انسانی الزهرا (س). سال ۱۲، شماره ۴۲.
۲. آقا محمدی، جواد و همکاران (۱۳۸۹). «بررسی نقش والدین در هدایت فرزندان به نماز جماعت و مسجد». ماه‌نامه مهندسی فرهنگی. سال سوم، شماره ۳۹ و ۴۰.
۳. تقوی نسب، سیده نجمه و همکاران (۱۳۸۸). «ضرورت نوآوری در روش‌های تربیت دینی از منظر مبانی علمی، دینی و فلسفی». فصل‌نامه تربیت اسلامی. سال چهارم، شماره ۱۸.
۴. تنهایی، حسین ابوالحسن (۱۳۷۲). درامدی بر نظریه‌های جامعه‌شناسی. انتشارات خردمند. تهران.
۵. توسلی، غلامعباس (۱۳۶۹). نظریه‌های جامعه‌شناسی، انتشارات

سمت. تهران.

۶. حسینی زاده، سید علی (۱۳۹۵). «نقش وراثتی مادر در تربیت فرزند از دیدگاه اسلامی». دو فصل‌نامه تربیت اسلامی. دوره ۱۱، شماره ۲۲.
۷. رفیع پور، فرامرز (۱۳۷۵). کندوکاوها و پنداشته‌ها. شرکت سهامی انتشار، تهران. چاپ هشتم.
۸. روشه، گی (۱۳۷۰). کنش اجتماعی. ترجمه هما زنجانی‌زاده. انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد. چاپ دوم.
۸. ریتزر، جورج (۱۳۷۴). نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران. چاپ دوم.
۹. سبیلان اردستانی، شمسی (۱۳۷۹). راه‌های گسترش فرهنگ نماز بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان اردستان دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.
۱۰. سواری، کریم و همکاران (۱۳۸۰). «بررسی دیدگاه‌های فلسفی عقیدتی دانش‌آموزان پسر متوسطه شهر اهواز در مورد نماز». مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. دوره سوم. سال هشتم. شماره‌های ۱ و ۲.
۱۱. عطاران، محمد (۱۳۶۶). آرای مریبان بزرگ اسلام درباره تربیت کودک. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی. تهران.
۱۲. قاسم‌پور دهقانی، علی و سید ابراهیم جعفری (۱۳۸۸). «سازواری‌ها و ناسازواری‌های تلقین در تربیت دینی». دو فصل‌نامه تربیت اسلامی. سال چهارم، شماره ۸.
۱۳. کشاورز، سوسن (۱۳۸۷). «شاخص‌ها و آسیب‌های تربیت دینی». دو فصل‌نامه تربیت اسلامی. سال سوم، شماره ۶.
۱۴. کوزر، لوئیس (۱۳۸۳). زندگی و اندیشه بزرگان جامعه‌شناسی. ترجمه محسن ثلاثی. انتشارات علمی. تهران.
۱۵. مطهری، مرتضی (۱۳۶۲). امدادهای غیبی در زندگی. انتشارات صدرا. تهران.
۱۶. میلر، دلبرت (۱۳۸۰). راهنمای سنجش و تحقیقات اجتماعی. ترجمه هوشنگ ناییبی. نشر نی. تهران.
۱۷. نصر، احمدرضا و همکاران (۱۳۸۷). «بررسی فراتحلیلی عوامل مؤثر بر جذب و مشارکت دانش‌آموزان در نماز جماعت مدارس». فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. سال هفتم، شماره ۲۶.
۱۸. نیازی، محسن (۱۳۸۶). «تبیین جامعه‌شناختی رابطه سرمایه فرهنگی خانواده با هویت اجتماعی جوانان». فصل‌نامه مطالعات ملی.
۱۹. نیک‌نژادی، فرزاد و همکاران (۱۳۸۶). «تأثیر آموزش روش‌های تربیتی بر اساس دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی بر تغییر نگرش مادران در تربیت فرزندان». فصل‌نامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی. شماره ۱۴.

# جنبش روش‌های آمیخته

ترجمه زینب دهنوی ترکمان

## مقدمه

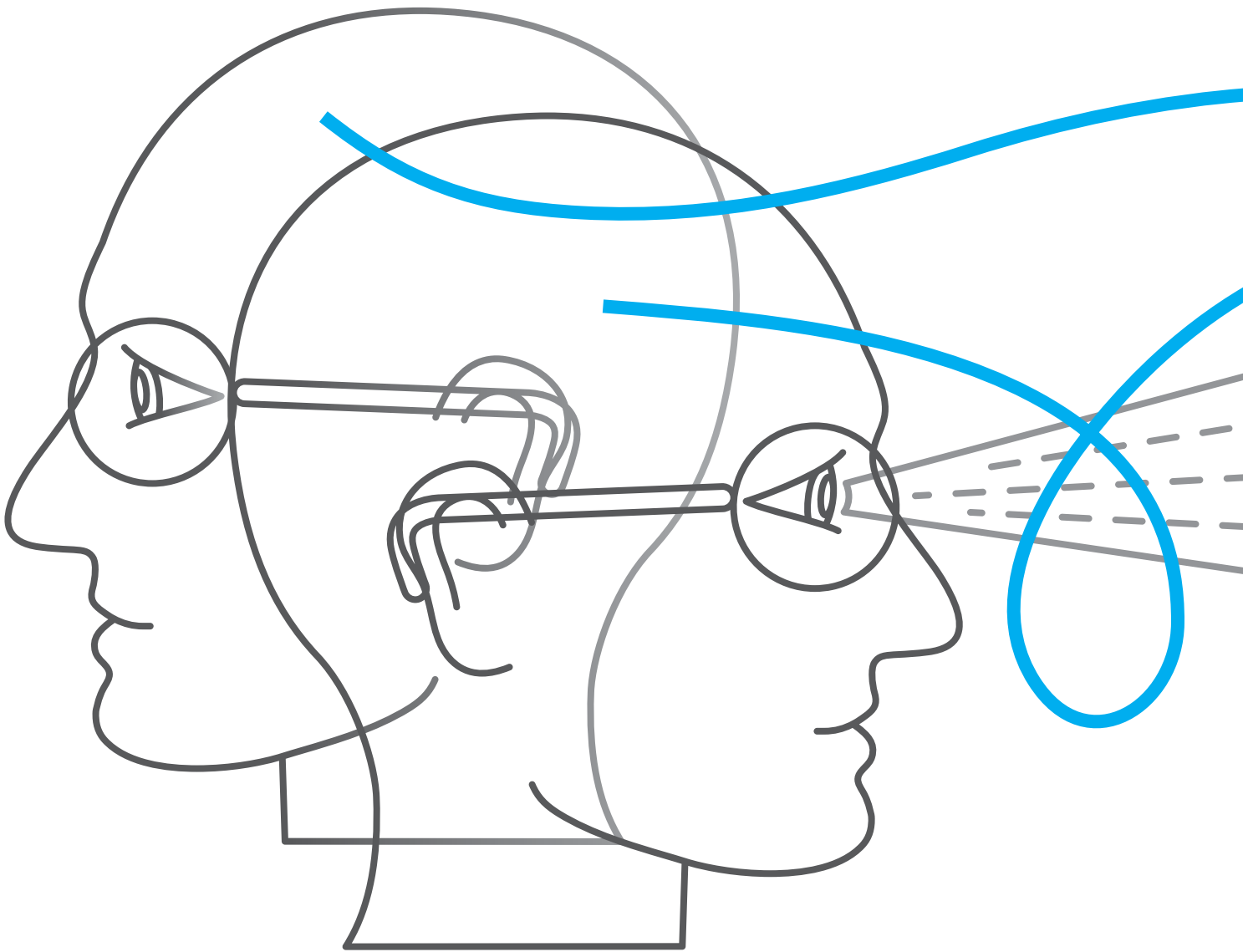
روش شناختی نیستند که از این رویکرد استفاده می‌کنند. بلکه تعداد قابل توجهی از محققان تأثیرگذار و تحصیل کرده نیز به این کار می‌پردازند. این ممکن است نوعی به‌خطر انداختن فضای سیاسی فعلی باشد یا می‌تواند واکنشی علیه زیاده‌روی‌های مشاهده شده در پسامدرنیسم و یا هردوی آن‌ها باشد. (ص ۵۷).

کلیدواژه‌ها: تجربه‌گرایی، روش‌های کیفی، طرح‌های تجربی

## تحقیق کیفی در برابر تحقیق کمی

کلمه «کیفی» به کیفیت هستی و فرایندها و معانی‌ای که به‌طرز تجربی به‌لحاظ کمیت، مقدار، شدت و فراوانی بررسی یا اندازه‌گیری نشده‌اند، اشاره دارد. محققان کیفی بر ماهیت واقعیت که به‌صورت اجتماعی ساخته شده است، ارتباط نزدیک بین محقق و آنچه مورد مطالعه قرار می‌گیرد، و محدودیت‌های موقعیتی که تحقیق را شکل می‌دهند، تأکید دارند. چنین محققانی بر موجودیت آکنده از ارزش تحقیق تأکید دارند. آن‌ها به‌دنبال پاسخ به سؤالاتی هستند که تأکید دارند، تجربه اجتماعی چگونه خلق و دارای معنا می‌شود. در مقابل، مطالعات کمی بر اندازه‌گیری و تحلیل روابط علی بین متغیرها و نه فرایند تأکید می‌کنند. طرفداران چنین مطالعاتی ادعا می‌کنند که کارشان از یک چارچوب ارزش‌گذاری رهایی یافته است.

جنبش تحقیق «علم‌محور» همان‌طور که هو (۲۰۰۴) اشاره می‌کند، جایگاهی برای روش‌های کیفی در طرح‌های تجربی آمیخته در نظر می‌گیرد. در چنین طرح‌هایی، روش‌های کیفی ممکن است «به‌تنهایی و یا به‌صورت ترکیب با روش‌های کمی به‌کار برده شوند که شامل استفاده از طرح‌های تجربی تصادفی است» (ص ۴۹). طرح‌های روش ترکیبی بقایای مستقیم تجربه‌گرایی کلاسیک هستند. آن‌ها سلسله‌مراتب روش‌شناختی را در نظر می‌گیرند که در آن، روش‌های کمی در رأس قرار دارند و روش‌های کیفی به‌نقشی عمدتاً کمکی تنزل پیدا می‌کنند، در دنبال کردن اهداف فن‌سالارانه انباشت دانش برای پاسخ به این سؤال که چه چیزی بهتر است؟ (ص ۵۳ و ۵۴). جنبش روش‌های آمیخته، روش‌های کیفی را از سکونتگاه طبیعی‌شان که درون چارچوب انتقادی - تفسیری است، بیرون می‌کشند. تدلی<sup>۱</sup> و تشکری تحقیق را به دسته‌بندی‌های دوگانه‌ای تقسیم می‌کنند: «اکتشاف» در برابر «تأیید». کار کیفی به دسته‌بندی اول اختصاص دارد و تحقیق کمی به دسته‌بندی دوم [تدلی و تشکری، ۲۰۰۳، ۱۵]. مانند مدل تجربی کلاسیک، ذی‌نفعان مالی از گفت‌وگو و مشارکت فعالانه در فرایند تحقیق کنار گذاشته می‌شوند. این موضوع ابعاد دموکراتیک و گفت‌وگومانی‌اش را تضعیف می‌کند و احتمال این مورد را که صداهای خاموش گذشته شنیده شوند، کاهش می‌دهد. همان‌طور که هو (۲۰۰۴) هشدار می‌دهد: این فقط بنیادگرایان



## انجام کاری یکسان به طریقی متفاوت

مسئلاً هم محققان کیفی و هم محققان کمی «تصور می کنند، آنچه دربارهٔ جامعه می دانند، ارزش بازگو کردن برای دیگران را دارد و آن ها از تنوعی از شکل ها، رسانه ها و ابزار برای بیان نظرات و یافته هایشان استفاده می کنند».

تحقیق کیفی از تحقیق کمی در پنج اصل مهم متفاوت است: این نقاط تفاوت که در ادامه مورد بحث قرار خواهند گرفت، دائماً به سیاست های تحقیق و به کسی که قدرت ارائه راه حل های درست را برای مشکلات اجتماعی دارد، اشاره می کنند.

**۱. کاربرد اثبات گرایی<sup>۲</sup> و پسا اثبات گرایی<sup>۴</sup>: هر دوی این رویکردها توسط سنت های اثبات گرایی و پسا اثبات گرایی در علوم طبیعی و اجتماعی شکل می گیرند. در مدل اثبات گرایی، این اعتقاد وجود دارد که واقعیتی در خارج از ما وجود دارد که باید مطالعه، بررسی و فهمیده شود. در حالی که پسا اثبات گرایی بحث می کنند که واقعیت هیچ گاه نمی تواند کاملاً فهمیده شود و فقط تا حدودی قابل فهم است. سنت های اثبات گرایی و پسا اثبات گرایی سایه ای بلند بر پژوهش های کیفی می اندازند.**

به صورت تاریخی، تحقیق کیفی در چارچوب فکری اثبات گرایی تعریف شده است؛ جایی که محققان کیفی سعی داشتند، تحقیق اثبات گرایی خوبی ارائه دهند که روش ها و فرایندها دقت و جزئیات بیشتری را داراست. از چنین منظری است که برخی محققان کیفی اواسط قرن بیستم، یافته های مشاهده مشارکتی را به صورت کمابیش آماری گزارش کرده اند.

**۲. پذیرش خردمندی پسامدرن:** استفاده از روش ها و مفروضات کمی پسامدرن توسط نسل جدید محققان کیفی که به خردمندی پسا ساختارگرایی و یا پسامدرن وابسته اند، رد شده است. این محققان معتقدند که روش های اثبات گرایی یکی از طرق بازگو کردن روایت دربارهٔ جوامع و جهان های اجتماعی هستند. این روش ها که ممکن است بهتر یا بدتر از روش های دیگر نباشند، فقط انواع متفاوت داستان را بازگو می کنند. بسیاری از اعضای نظریه انتقادی، ساختارگرایی، پساساختارگرایی و مکتب فکری پسا مدرن، معیارهای اثبات گرایی و پسا اثبات گرایی را، زمانی که کار خودشان را ارزیابی می کنند، رد می کنند. آن ها این مقیاس ها را غیر مرتبط به کارشان می دانند و اظهار می دارند

- روایتی انتقاد می‌کنند. این منتقدان می‌گویند: چنین کاری شرایطی ایجاد می‌کند، همانند شرایطی که شخص ناشنوا در ارتباط با اجتماعش دارد.

### مقاومت نسبت به مطالعات کیفی

مقاومت‌های آکادمیک و رشته‌ای در برابر تحقیق کیفی نشانگر سیاست‌هایی است که در این گفتمان جای گرفته‌اند. تحقیق کیفی چالش‌های بسیاری دارد. همان‌طور که سیل، **گوبو، گوبریوم و سیلورمن** (۲۰۰۴) می‌گویند: این انتقادات را از طریق متمایز کردن تحلیلی نقش سیاسی (بیرونی) روش‌شناسی [کیفی] از نقش آئین‌نامه‌ای (یا داخلی)‌اش بهتر می‌توانیم بفهمیم. سیاست، روش‌شناسی را در داخل و خارج از آکادمی قرار می‌دهد. مسائل آئین‌نامه‌ای توضیح می‌دهند که چگونه روش‌شناسی کیفی به‌منظور تولید دانش دربارهٔ دنیا به‌کار می‌رود. غالباً مسائل سیاسی و آئین‌نامه‌ای تلافی می‌کنند. گاهی سیاستمداران و دانشمندان «سخت‌گیر»، محققان کیفی را روزنامه‌نگار و یا دانشمندانی سهل‌گیر می‌پندارند. حتی کار محققان کیفی را غیرعلمی و یا فقط اکتشافی و ذهنی ارزیابی کرده‌اند و آن را بیشتر انتقادگرایی دانسته‌اند تا نظریه یا علم. و یا آن را به‌عنوان حالتی از مارکسیسم یا انسان‌گرایی سکولار، به‌صورت سیاسی تفسیر کرده‌اند. علوم تجربی (اثبات‌گرایانه) مانند فیزیک، شیمی، اقتصاد و روش‌شناسی غالباً به‌عنوان دستاوردهای بزرگ تمدن غرب شناخته می‌شوند و در کنش‌هایشان تصور بر این است که «حقیقت» می‌تواند از عقیده و سوگیری‌های شخصی فراتر برود.

که چنین معیارهایی فقط نوع خاصی از علم را تولید می‌کنند؛ علمی که صداهای بسیاری را خاموش می‌کند.

**۳. جلب نقطه‌نظر شخص:** هر دو گروه محققان کیفی و کمی با نقطه‌نظر شخص در ارتباط‌اند، اگرچه محققان کیفی فکر می‌کنند که می‌توانند به دیدگاه کنشگر از طریق مصاحبه و مشاهدهٔ دقیق نزدیک‌تر شوند. آن‌ها ذکر می‌کنند که محققان کمی به ندرت می‌توانند به دیدگاه کنشگران دست یابند و این بدان دلیل است که آن‌ها باید به روش‌ها و اصول تجربی غیراجتماعی‌تر و استنتاجی‌تر متکی باشند.

**۴. بررسی محدودیت‌های زندگی روزمره:** احتمال بیشتری وجود دارد که محققان کیفی در برابر محدودیت‌های جهان اجتماعی روزمره قد علم کنند و با آن‌ها مواجه شوند. آن‌ها این دنیا را در عمل می‌بینند و یافته‌هایشان را در آن جای می‌دهند. این در حالی است که محققان کمی مطالب را از این دنیا انتزاع می‌کنند و به ندرت آن را مستقیماً مورد مطالعه قرار می‌دهند.

آن‌ها به‌دنبال علمی قانون‌ساز بودند که براساس احتمالاتی است که از مطالعهٔ تعداد زیادی از موارد منتخب تصادفی استخراج شده‌اند. چنین اظهاراتی فراتر و خارج از محدودیت‌های زندگی روزمره قرار دارند.

**۵. محفوظ نگه داشتن توصیفات غنی:** محققان کیفی معتقدند که تشریحات غنی دنیای اجتماعی ارزشمند هستند، در حالی که محققان کمی با تعهدات قانونمند و اصول اخلاقی‌شان کمتر درگیر چنین جزئیاتی هستند. محققان کمی عمدتاً کمتر درگیر توصیفات غنی می‌شوند؛ به‌دلیل اینکه چنین جزئیاتی فرایند توسعهٔ تعمیم‌سازی را مختل می‌کند.

### تنش‌های موجود در تحقیق کیفی

این ساده‌انگارانه است که تصور کنیم تمام محققان کیفی مفروضات یکسانی دربارهٔ نکات متمایزی دارند که در بالا ذکر شد. همان‌طور که توضیح داده می‌شود، تفاوت‌های اثبات‌گرایانه، پس‌اثبات‌گرایانه و پس‌ساختارگرایانه، گفتمان‌های تحقیق کیفی را تعریف می‌کنند و شکل می‌دهند. واقع‌گرایان و پس‌اثبات‌گرایان در سنت تحقیق تفسیری - کیفی، از پس‌ساختارگرایان به‌دلیل داشتن گرایش‌های متنی

#### پی‌نوشت‌ها

1. How
2. Teddlie
4. positivism
5. Post- positivism

#### منبع

مقاله حاضر برگرفته از مقاله  
«The discipline and practice of qualitative research»  
نوشتهٔ نورمن دنزین و یونا لینکلن است.

# آسیب شناسی آموزش مهارت های زندگی

## پژوهشی در میان دانش آموزان

سیده سلطنت سیروس  
مدیر دبیرستان زینبیه یاسوج

### مقدمه

سازمان جهانی بهداشت برنامه مهارت های زندگی را به عنوان ابزاری برای پرورش این مهارت ها در جوانان در جهت انتخاب شیوه زندگی سالم و کسب حد مطلوب رفاه جسمی، روانی و اجتماعی معرفی کرده است. برحسب فرهنگ متداول، بر توانایی های مختلفی تأکید می شود. سازمان جهانی بهداشت مهارت های زیر را به عنوان مهارت های اساسی در نظر می گیرد:

که این آموزش ها ارائه شده اند، اما حجم نمونه با مداخلات انجام شده در بسیاری کشورهای مجری طرح فوق برابری می کند و نشان از اثربخشی مداخلات انجام شده دارد. [بینا و همکاران، ۱۳۷۸]. بنابراین، آموزش مهارت های زندگی را می توان به دو صورت اجرا کرد: ۱. آموزش مهارت های زندگی به طور عام با هدف ارتقای سلامت و بهداشت روان و ایجاد رفتارها و تعاملات سالم.

۲. آموزش مهارت های اختصاصی و ویژه، با هدف پیشگیری از یک آسیب مشخص، مانند آموزش مهارت قاطعیت در مقابل فشار گروه به منظور پیشگیری از سوء مصرف دارو.

حال با توجه به نقش اساسی آموزش مهارت های زندگی در پیشگیری از آسیب های اجتماعی، باید اهمیت بیشتری برای ارزشیابی کیفیت دوره های آموزش مهارت های زندگی قائل شد تا از این طریق، ضمن شناسایی ضعف ها و آسیب ها، در راستای بهبود آن ها گام برداشت. بر این اساس، هدف کلی از انجام این تحقیق ارزیابی دوره های آموزش مهارت های زندگی به منظور شناسایی آسیب های این دوره ها از دیدگاه دانش آموزان دبیرستان های شهر «یاسوج» بوده است که در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ دوره های آموزش مهارت های زندگی را فرا گرفتند. در این تحقیق کیفیت دوره های مذکور مورد ارزیابی قرار گرفت تا نقاط ضعف آن شناسایی و راهکارهایی در جهت رفع آسیب ها و ضعف ها ارائه شود.

۱. تصمیم گیری
۲. حل مسئله
۳. تفکر خلاق
۴. تفکر نقاد
۵. ارتباط مؤثر
۶. روابط بین فردی
۷. خودآگاهی
۸. هم دلی
۹. اداره هیجان ها
۱۰. اداره تنش ها

«یونیسف» سطوح متعددی برای مهارت های زندگی قائل است:

- مهارت های روانی و اجتماعی پایه (عمدتاً توسط ارزش های فرهنگی و اجتماعی شکل می گیرد)؛
- مهارت های موقعیت های ویژه (مثل مذاکره، جرئت مندی، حل تعارض)؛
- مهارت های کاربردی (مثل رد پیشنهاد مصرف مواد).

کلیدواژه ها: مهارت های زندگی، آسیب شناسی آموزش مهارت های زندگی، برنامه های پیشگیرانه، سازمان جهانی بهداشت

در ایران نیز از سال ها پیش آموزش این مهارت ها برای دانش آموزان آغاز شده است که علی رغم محدود بودن مراکز

## مفهوم آسیب‌شناسی

واژه آسیب‌شناسی نخست در حوزه علوم زیستی و طب متداول شد و آن‌گاه به علوم اجتماعی راه یافت. این واژه در لغت به معنای «مطالعه علت بیماری و علائم مخصوص مرض و یا علائم غیر عادی هر چیزی» است [آریانپور، عباس و منوچهر، ج ۲: ۱۳۶۹]. این اصطلاح در همه رشته‌های علوم، اعم از کاربردی، پایه، تجربی، طبیعی و انسانی به کار گرفته شده است. آسیب‌شناسی در زمینه مسائل روان‌شناختی، تربیتی و یا فرهنگی، اصولاً به مطالعه و بررسی دقیق عوامل زمینه‌ساز، پدید آورنده و یا ثبات بخش روانی، فیزیولوژیکی، بیولوژیکی، تربیتی و فرهنگی آفات و آسیب‌های موجود در آن زمینه می‌پردازد. هدف اصلی از چنین مطالعاتی تکمیل و تأمین فرایندهای مناسب برای دفع یا رفع آفات و آسیب‌هاست. بنابراین صرفاً آموزش و اجرای دوره‌های آموزشی نمی‌تواند به معنی دستیابی به اهداف آموزشی و مهارتی مورد نظر باشد. انجام ندادن ارزشیابی کافی با فلسفه اصلاح مداوم و بهبود برنامه آموزشی در تناقض است و ارزشیابی آموزشی در این زمینه کارآمد است.

## مدل سیپ

در این تحقیق از مدل سیپ که معروف‌ترین مدل مدیریت گراست، برای ارزشیابی استفاده شد. در این مدل که توسط استاقیل بیم و همکارانش در اواخر دهه (۱۹۶۰) پدید آمد، چهار بعد زمینه، درون‌داد، فرایند و برونداد به‌عنوان عوامل ارزیابی‌کننده کیفیت دوره‌های آموزشی محسوب شده‌اند که برای هر بعد چند مؤلفه و برای هر مؤلفه چند شاخص در نظر گرفته شده است. [مهجور، ۱۳۷۶: ۲۱۱-۱۵۹].

الگوی سیپ بر این باور شکل گرفته که مهم‌ترین هدف ارزشیابی، بهبود و اصلاح دوره است، نه تثبیت برنامه. این الگو در صدد یافتن ابزاری است که بتواند برنامه را بهبود دهد و آن را برای استفاده بهتر آماده کند، با دریافت بازخوردی نظام‌دار از جریان امور، نیازهای مهم را در اولویت بگذارد، و منابع موجود را در خدمت بهترین نوع فعالیت قرار دهد.

در اینجا برای هر بعد مدل تعریف مختصری آمده است [سهرابی‌نژاد، ۱۳۷۶: ۴]:

**زمینه:** عوامل مربوط به محیطی است که برنامه ایجاد کرده است و یا در آن ایجاد می‌شود.

**درون‌داد:** عوامل تشکیل‌دهنده یک برنامه است که به تغییراتی در تصمیم‌گیری می‌انجامند.

**فرایند:** عوامل مربوط به تصمیم‌گیری‌های اجرایی را شامل می‌شود.  
**برونداد:** عوامل مربوط به تصمیم‌گیری در مورد ادامه، قطع، تعدیل و یا گسترش برنامه را در بر می‌گیرد.

## کیفیت براساس عوامل نظام‌های آموزشی

چنانچه عناصر نظام آموزشی (درون‌داد، فرایند، محصول،

برونداد و پیامد) را در نظر بگیریم، براساس هر یک از آن‌ها می‌توان کیفیت را تعریف کرد. بر این اساس، کیفیت درون‌دادهای نظام می‌تواند نمایانگر نظام باشد، یا اینکه کیفیت فرایند نظام می‌تواند گویای کیفیت آن نظام باشد. در ادامه کیفیت را برحسب هر یک از این عوامل بررسی می‌کنیم.

**کیفیت درون‌دادها:** عبارت است از میزان تطابق درون‌دادهای نظام (ویژگی‌های رفتار ورودی یادگیرندگان، قابلیت‌های مدرسان، برنامه درسی و غیره) با استانداردهای از قبل تعیین شده یا هدف‌ها (انتظارات).

**کیفیت فرایند:** عبارت است از میزان رضایت بخشی فرایندهای یاددهی - یادگیری و سایر فرایندها (ساختی، سازمانی و فرایندهای پشتیبانی).

**کیفیت محصول:** عبارت است از اینکه تا چه اندازه بروندادهای واسطه‌ای نظام (نتایج امتحانات نیم‌سال تحصیلی، ارتقا به یک پایه تحصیلی بالاتر و غیره) رضایت‌بخش هستند. به عبارت دیگر، میزان رضایت‌بخشی هر یک از بروندادهای واسطه‌ای می‌تواند نمایانگر کیفیت نظام آموزش باشد.

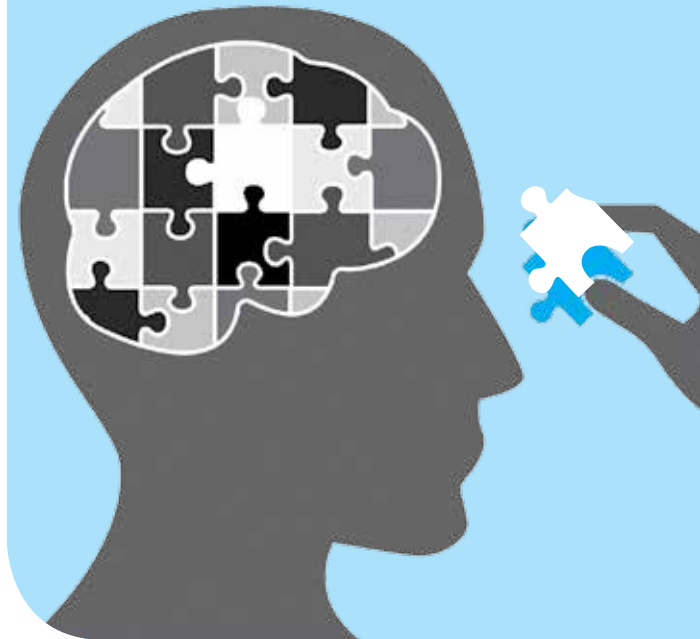
**کیفیت بروندادها:** عبارت است از اینکه تا چه اندازه نتایج نظام آموزشی (دانش‌آموختگان، نتایج پژوهش‌ها و آثار علمی دیگر، خدمات تخصصی عرضه شده) در مقایسه با استانداردهای از قبل تعیین شده (یا هدف‌ها و انتظارات) رضایت‌بخش هستند. **کیفیت پیامدها:** عبارت است از اینکه وضعیت اشتغال به کار دانش‌آموختگان تا چه اندازه (از دیدگاه خودشان، والدین، استخدام‌کنندگان و به‌طور کلی جامعه) استفاده‌کننده از خدمات آنان) رضایت‌بخش است.

علاوه بر تعریف‌های کیفیت براساس عوامل پنج‌گانه نظام آموزشی، اخیراً کیفیت به‌عنوان ارزش افزوده تعریف شده است. در این تعریف، کیفیت نظام آموزشی عبارت است از وضعیت دانش‌آموختگان این نظام از نظر دانش، نگرش و توانایی‌های کسب‌شده، به طوری که بتوان سطح موجود این قابلیت‌ها، توانایی‌ها و نگرش مکتسب را به نظام آموزشی نسبت داد. به عبارت دیگر، یک نظام آموزشی از نظر ارزش افزوده در صورتی دارای کیفیت است که بتوان گفت صلاحیت‌های علمی، عملی و نگرشی دانش‌آموختگان آن بر اثر کسب تجربه در فرایند تحصیل در این نظام حاصل شده است. مفهوم کیفیت به‌عنوان ارزش افزوده مفهوم نسبتاً جدیدی است، به طوری که هنوز برای سنجش آن شیوه مناسبی عرضه نشده است.

## روش تحقیق

این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی بود. همچنین با توجه به اینکه با استفاده از پرسش‌نامه به بررسی نظرات فراگیرندگان دوره آموزش مهارت‌های زندگی در مورد موضوع تحقیق پرداخت، از نظر روش اجرا پیمایشی بود. جامعه آماری تحقیق به شهر یاسوج از استان کهگیلویه





جدول ۱. آزمون معنی‌داری تفاوت میانگین بعد درون‌داد در وضعیت‌های متفاوت جنسیت

جنسیت	میانگین	Sig	df	T-value	حد بالا	حد پایین	نتیجه آزمون
دختر	۹۹/۳۰	۰/۰۰۱	۵۲۳	۱/۶	۱۲/۳۰	۷/۲۸	رد H0
پسر	۸۹/۵۱						قبول H1

### بعد فرایند

در بعد فرایند تفاوت میانگین در ویژگی جنس معنی‌دار است. با توجه به اینکه جنس پاسخ‌گویان در سطح سنجش اسمی است، برای تعیین تفاوت بین دو گروه (دانش‌آموزان دختر و پسر) می‌باید از آزمون (تی) استفاده کرد. نتایج حاصل از این آزمون نشان می‌دهد که در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱، بین میانگین نمرات دو گروه دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد و با توجه به اینکه حد بالا و حد پایین مثبت است، می‌توان گفت که این اختلاف در جهت مثبت است. به طوری که دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر بعد فرایند را مطلوب دانسته‌اند. جدول ۲ این نتایج را براساس میزان میانگین هر گروه و مقدار T و سطح معنی‌داری نشان می‌دهد.

جدول ۲. آزمون معنی‌داری تفاوت میانگین بعد فرایند در وضعیت‌های متفاوت جنسیت

جنسیت	میانگین	Sig	df	T-value	حد بالا	حد پایین	نتیجه آزمون
دختر	۴۰/۷۱	۰/۰۰۱	۵۲۳	۶/۶۱	۵/۴۷	۲/۹۷	رد H0
پسر	۳۶/۴۸						قبول H1

### بعد برونداد

در بعد برونداد، تفاوت میانگین در ویژگی جنس معنی‌دار است. با توجه به اینکه جنس پاسخ‌گویان در سطح سنجش اسمی است، برای تعیین تفاوت بین دو گروه (دانش‌آموزان دختر و پسر) می‌باید از آزمون (t) استفاده کرد. نتایج حاصل از این آزمون نشان می‌دهد که در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱، بین میانگین نمرات دو گروه دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد و با توجه به اینکه حد بالا و حد پایین مثبت است، می‌توان گفت که این اختلاف در جهت مثبت است. به طوری که دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر بعد برونداد را مطلوب دانسته‌اند. جدول ۳ این نتایج را بر اساس میزان میانگین هر گروه و مقدار T و سطح معنی‌داری نشان می‌دهد.

جدول ۳. آزمون معنی‌داری تفاوت میانگین بعد برونداد در وضعیت‌های متفاوت جنسیت

جنسیت	میانگین	Sig	df	T-value	حد بالا	حد پایین	نتیجه آزمون
دختر	۵۲/۹۷	۰/۰۰۱	۵۲۳	۴/۱۵	۴/۵۱	۱/۶۱	رد H0
پسر	۴۹/۹۰						قبول H1

### سؤال فرعی اول

آیا بعد زمینه در دوره آموزش مهارت‌های زندگی در مدرسه‌های متوسطه شهرستان یاسوج (استان کهگیلویه و بویراحمد) از

و بویراحمد محدود بود و با توجه به اینکه در سال تحصیل ۱۳۸۸-۸۹ دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر یاسوج با آمار ۱۰۵۰ دانش‌آموز دختر و ۸۵۰ دانش‌آموز پسر از طرف واحد مشاوره سازمان آموزش و پرورش استان تحت آموزش مهارت‌های زندگی (طرح توانمندسازی دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان) قرار گرفته بودند، به عنوان جامعه آماری این پژوهش در نظر گرفته شدند. از این جامعه آماری، ۲۸۰ دانش‌آموز دختر و ۲۴۵ دانش‌آموز پسر و در مجموع ۵۲۵ دانش‌آموز به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

روش نمونه‌گیری تصادفی ساده بود که به این منظور، ابتدا چند دبیرستان به تصادف انتخاب در نظر گرفته شد و سپس از میان آن دبیرستان‌ها، چند کلاس را به تصادف انتخاب کردیم. برای جمع‌آوری اطلاعات میدانی این تحقیق، از «مدل ارزشیابی استافل‌بیم» برای ارزشیابی دوره‌های آموزشی که بر مبنای «الگوی سیپ» طراحی شده است، استفاده شد. پرسش‌نامه دارای سؤالات بسته پاسخ بود که اطلاعات آن استخراج و مورد استفاده قرار گرفت.

### بعد درون‌داد

در بعد درون‌داد تفاوت میانگین در ویژگی جنس معنی‌دار است. با توجه به اینکه جنس پاسخ‌گویان در سطح سنجش اسمی است، برای تعیین تفاوت بین دو گروه (دانش‌آموزان دختر و پسر) می‌باید از آزمون (تی) استفاده کرد.

نتایج حاصل از این آزمون نشان می‌دهد که در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱، بین میانگین نمرات دو گروه دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد و با توجه به اینکه حد بالا و حد پایین مثبت است، می‌توان گفت که این اختلاف در جهت مثبت است. به طوری که دانش‌آموزان دختر بیشتر از دانش‌آموزان پسر بعد درون‌داد را مطلوب دانسته‌اند. جدول ۱ این نتایج را براساس میزان میانگین هر گروه و مقدار T و سطح معنی‌داری نشان می‌دهد.

از کیفیت مطلوب تری برخوردار شود، راهکارهای زیر پیشنهاد می‌شود:

- به کارگیری روش‌های تدریس فعال و عملی توسط مدرسان دوره.
- تناسب مطالب تئوری و عملی برنامه آموزشی.
- استفاده بهینه از وقت کلاس.
- توجه مدرسان به تفاوت‌های فردی و تناسب روش‌های تدریس با نیازهای فراگیرندگان.
- سنجش مطلوبیت مدیریت دوره‌ها و نظارت و ارزشیابی بیشتر بر اجرای برنامه آموزش مهارت‌های زندگی.
- بالا بردن کیفیت جزوه‌ها و مواد آموزشی متناسب با برنامه آموزشی.
- به کارگیری وسایل سمعی و بصری و فناوری‌های نوین آموزشی.
- نظم و انضباط در اجرای دوره آموزشی.
- کیفیت بخشی به برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در ابعاد چهارگانه.

- ارزشیابی از برنامه آموزشی و میزان پیشرفت نگرش و ارتقای مهارت‌ها فراگیرندگان پس از اجرای دوره‌ها و ارائه بازخورد به مراجع ذی‌نفع.

### سؤال فرعی چهارم

آیا بعد برونداد در دوره آموزش مهارت‌های زندگی در مدرسه‌های متوسطه شهرستان یاسوج (استان کهگیلویه و بویراحمد) از کیفیت مطلوب برخوردار است؟

کیفیت مطلوب برخوردار است؟

نتایج آزمون به سؤال اول در سطح اطمینان ۹۹٪ پاسخ مثبت می‌دهد و برای اینکه بعد زمینه در دوره‌های آموزش مهارت‌های زندگی از کیفیت مطلوب تری برخوردار باشد، راهکارهای زیر را پیشنهاد می‌کنیم:

- بیان اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی برای فراگیرندگان و خانواده‌های آنان.
- تدوین برنامه آموزش مهارت‌های زندگی به‌عنوان یک موضوع مستقل درسی برای تمام پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی.
- ایجاد انگیزش و علاقه‌مندی بیشتر در دانش‌آموزان برای فراگیری مهارت‌های زندگی.

### سؤال فرعی دوم

آیا بعد درونداد در دوره آموزش مهارت‌های زندگی در مدرسه‌های متوسطه شهرستان یاسوج (استان کهگیلویه و بویراحمد) از کیفیت مطلوب برخوردار است؟

نتایج آزمون به سؤال دوم در سطح اطمینان ۹۹٪ پاسخ مثبت می‌دهد و برای اینکه بعد درونداد در دوره آموزش مهارت‌های زندگی مدرسه‌های متوسطه شهرستان یاسوج از کیفیت مطلوب تری برخوردار شود، راهکارهای زیر پیشنهاد می‌شود:

- ارتقای مهارت‌های آموزشی و ارتباطی مدرسان دوره آموزش مهارت‌های زندگی.
- آشنایی بیشتر مدرسان و مدیران با اهداف دوره‌ها از طریق ارائه آموزش‌های ضمن خدمت.
- نشر مجله‌ای برای مهارت‌های زندگی به‌صورت ماهانه برای مدرسان، مدیران و دانش‌آموزان.
- زمینه‌سازی مجریان و مدرسان برنامه آموزشی برای افزایش تجربیات و ارتقای مهارت‌ها در فراگیرندگان.
- تناسب مواد نوشتاری (کتاب و جزوه) با نیازهای آموزشی فراگیرندگان.

- شیوا و روان بودن مواد نوشتاری برنامه آموزشی.
- تناسب امکانات و تجهیزات آموزشی با نیازهای آموزشی.
- تناسب فضای آموزشی از نظر نور، روشنایی، رنگ و وسعت با نیازهای آموزشی.
- تناسب بودجه تخصیص داده شده در برنامه به نیازهای آموزشی.

### سؤال فرعی سوم

آیا بعد فرایند در دوره آموزش مهارت‌های زندگی در مدرسه‌های متوسطه شهرستان یاسوج (استان کهگیلویه و بویراحمد) از کیفیت مطلوب برخوردار است؟

نتایج آزمون به سؤال سوم در سطح اطمینان ۹۹٪ پاسخ مثبت می‌دهد و برای اینکه بعد فرایند در دوره آموزش مهارت‌های زندگی مدرسه‌های متوسطه شهرستان یاسوج

نتایج آزمون به سؤال چهارم در سطح اطمینان ۹۹٪ پاسخ مثبت می‌دهد و برای اینکه بعد برونداد در دوره آموزش مهارت‌های زندگی مدرسه‌های متوسطه شهرستان یاسوج از کیفیت مطلوب‌تری برخوردار شود، راهکارهای زیر پیشنهاد می‌شود:

- کیفیت بخشی به بعد درونداد، فرایند و زمینه برای دریافت نتیجه مطلوب‌تر در بعد برونداد.

- ارزیابی از دوره های آموزش مهارت‌های زندگی بعد از اجرا و استفاده از نتایج برنامه در جهت بهبود و اصلاح برنامه آموزشی موردنظر.

- زمینه‌سازی برنامه آموزشی، مجریان و مدرسان در جهت تغییر نگرش فراگیرندگان نسبت به بهبود ارتقای مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی آنان بعد از اجرای دوره آموزش مهارت‌های زندگی.
- تسری دادن آموزش مهارت‌های زندگی به خانواده‌ها و جامعه.

### سؤال فرعی پنجم تحقیق

آیا بین جنسیت پاسخ‌گویان نسبت به نگرش آن‌ها در مورد کیفیت دوره‌های آموزش مهارت‌های زندگی در مدرسه‌ها متوسطه شهرستان یاسوج (استان کهگیلویه و بویراحمد) تفاوت وجود دارد؟

نتایج آزمون به سؤال پنجم در سطح اطمینان ۹۹٪ پاسخ مثبت می‌دهد و برای اینکه در دوره آموزش مهارت‌های زندگی در مدرسه‌های متوسطه به‌خصوص مدرسه‌های پسرانه از کیفیت مطلوب‌تری برخوردار باشد، راهکارهای زیر پیشنهاد می‌شود:

- بیان اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی برای فراگیرندگان.

- ایجاد انگیزش و علاقه‌مندی بیشتر در دانش‌آموزان پسر برای فراگیری مهارت‌های زندگی.

- زمینه‌سازی مجریان دوره و مدرسان برنامه آموزشی برای افزایش تجربیات ارتقای مهارت‌ها در فراگیرندگان.

- ارتقای مهارت‌های آموزشی مدرسان از طریق کلاس‌های ضمن خدمت.

- توجه بیشتر به تفاوت‌های فردی فراگیرندگان.

- نیازسنجی و اولویت دادن به آموزش مهارت‌ها با توجه به جنسیت فراگیرندگان.

### منابع

۱. آقاجانی، مریم (۱۳۸۱). «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان». دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. پایان‌نامه.
۲. اسماعیلی، محمد (۱۳۸۰). «بررسی اثربخشی مهارت‌های زندگی در تعامل با شیوه‌های فرزندپروری بر عزت‌نفس دانش‌آموزان استان اردبیل». پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت معلم. اردبیل.
۳. ایمانی، محمدتقی و ربیعی، مجید (۱۳۸۷). «نیازسنجی آموزشی در برنامه‌ریزی استراتژیک با استفاده از الگوی عناصر سازمانی». نشریه علمی پژوهشی اطلاع‌رسانی مدیریت. سال نوزدهم. شماره ۱۳۴. خرداد و تیر.
۴. بازرگان هرندی، عباس (۱۳۸۰). ارزشیابی آموزشی: مفاهیم، الگوها و فرایند. سازمان سمت. تهران.
۵. دفتر آموزش ابتدایی (۱۳۷۸). آموزش جهانی و مهارت‌های زندگی. وزارت آموزش و پرورش. تهران.
۶. دلاور، علی (۱۳۸۰). روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی. نشر ویرایش. تهران.
۷. سازمان جهانی بهداشت (۱۳۷۹). برنامه آموزش مهارت‌های زندگی. ترجمه ربابه نوری قاسم‌آبادی و پروانه محمدخانی. سازمان بهزیستی کشور، معاونت امور فرهنگی و پیشگیری. تهران.
۸. سه‌رایی‌نژاد، ندا (۱۳۸۶). «ارزیابی کیفیت دوره‌های آموزشی ضمن خدمت در صنعت گردشگری استان فارس (شهر شیراز) براساس مدل سیپ». پایان‌نامه.
۹. کاپلان، هارولد و سادوک، بنیامین (۱۳۷۵). خلاصه روان‌پزشکی (ج ۳). ترجمه نصراله پورافکاری، انتشارات شهر آب. تهران.
۱۰. مهجور، سیامک‌رضا (۱۳۷۶). ارزشیابی آموزشی، نظریه‌ها، اصول و الگوها. انتشارات ساسان. شیراز.
۱۱. بینا، مهدی و همکاران (۱۳۷۸). برنامه بهداشت روان در مدارس در ایران. اداره سلامت روان بهزیستی. تهران.
۱۲. آریانیپور، عباس و آریانیپور، منوچهر (۱۳۵۳). فرهنگ انگلیسی-فارسی. امیرکبیر. تهران.

13. Alkin, M.C. (1979); "Evaluation Theory Development", Evaluation Comment; 2 (1) 1-4.

14. Bandura, A., (1977). social learning theory. Engle wood cliffs, N.J., Prentice hall.

15. Stufflebeam, D.L. (1966). A depth study of the evaluation requirement. Theory into Practice, 5(3), 121-133.

16. Stufflebeam, D.L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In G.F. Madaus, M. Scriven, & D.L. Stufflebeam (Eds), Evaluation models (chapter 7, pp. 117-141). Boston: Kluwer- Nijhoff.

# آموزش سواد اطلاعاتی

## مروری بر تجربه کشورهای توسعه یافته

### پوریا ربیعی فارسیجانی

آموزگار کلاس چهارم دبستان امام‌هادی (ع) منطقه ۱۴

### اشاره

در بسیاری از کشورها، توسعه آموزش سواد اطلاعاتی برآمده از آموزش کاربران در محیط مدرسه است. هرینگ (۱۹۹۶) معتقد است که اواسط دهه ۱۹۸۰ شاهد موج بزرگی از تحقیقات و کتاب‌ها پیرامون مهارت‌های اطلاعاتی در مدارس بوده است. آنچه در ادامه از نظراتان می‌گذرد مروری بر تجارب کشورهای مختلف در زمینه آموزش سواد اطلاعاتی است.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش سواد اطلاعاتی، مهارت‌های اطلاعاتی، توسعه آموزش

### انگلستان

«کتابخانه بریتانیا» از سال ۱۹۷۹ پروژه‌های پژوهشی بسیاری را در زمینه سواد اطلاعاتی (در مدارس و نظام آموزشی) انجام داده است. مارلند<sup>۲</sup> (۱۹۸۱) طبقه‌بندی جدیدی از مهارت‌های اطلاعاتی را به‌عنوان سند استاندارد جنبه‌های سواد اطلاعاتی در برنامه درسی ارائه کرده است. به گفته راجرز<sup>۳</sup> (۱۹۹۴)، مدل مارلند که برای مهارت‌های اطلاعاتی ارائه شده است، حاصل کارهای اساسی وی در مدارس متوسطه در طول دهه ۱۹۸۰ است. سیاست‌های کلی مدرسه در گزارش شورای مدارس انگلستان (۱۹۸۱) با عنوان «مهارت‌های اطلاعاتی در برنامه درسی متوسطه» آمده است که از لحاظ بیان ساده، اما عمل

به آن مشکل است، زیرا باعث ایجاد مانع و واکنش در برابر تنظیم سیاست‌های پیش‌رونده مدرسه بودند. در این گزارش آمده است:

«امروزه افراد نیاز روزافزونی به جست‌وجوی مطالب متفاوت دارند. در طول حیات بشر، هرگز تا این حد وابسته به اطلاعات کاربرد مؤثر آن نبوده‌ایم. باید بتوانیم به جست‌وجوی نیازهای خود بپردازیم، نظرها و حقایق ارائه شده را نقدانه بررسی کنیم و از یافته‌ها بهره بگیریم. یادگیری «چگونه یاد گرفتن» از مدرسه آغاز می‌شود و در دوره نوجوانی، محیط کار، فعالیت‌های تفریحی و اوقات فراغت و آموزش‌های عالی نیز ادامه پیدا می‌کند، اما هنوز بالاترین نگرانی مدارس یادگیری دانش‌آموزان است و آموزش «چگونه یاد گرفتن» از بزرگترین مشکلات مدارس محسوب می‌شود. اگرچه برخی از دانش‌آموزان می‌توانند از تمامی منابع یادگیری که مدرسه در اختیارشان قرار می‌دهد استفاده کنند، اما اکثر آن‌ها این کار را انجام نمی‌دهند. مسئولیت اصلی مدارس آموزش این نوع یادگیری‌ها به دانش‌آموزان است.»

اگر چه سیاست‌های توسعه‌ای انگلستان در دهه ۱۹۸۰ راهکارهای نسبتاً ثابت داشته است، اما در دهه ۱۹۹۰ تحولات توسعه کاملاً به صورت آرام انجام شدند.

افزایش طرح‌های پروژه‌محور در «برنامه درسی ملی»<sup>۴</sup> سبب شد تا آموزش دانش‌آموز محور و «یادگیری مبتنی بر منابع»<sup>۵</sup>

در مدارس پا بگیرد و رویکردهای یاددهی - یادگیری دچرا تحول شوند. به علاوه، ساختارهای جدیدی برای ارائه مهارت‌های اطلاعاتی و فناوری اطلاعات - ارتباطات در برنامه درسی ابتدایی، متوسطه ایجاد شدند.

تا دهه ۱۹۹۰، پژوهش‌ها بر توسعه سواد اطلاعاتی در دبیرستان و مدارس ابتدایی، توسعه سواد اطلاعاتی در برنامه درسی، و تحلیل محتوای سواد اطلاعاتی در برنامه درسی تمرکز داشتند. از دهه ۱۹۹۰، با معرفی چند مدل پژوهش‌محور، از جمله مدل «هرینگ» در آموزش سواد اطلاعاتی و برنامه‌های آموزشی، نقش «کتاب‌دار معلم» برجسته شد. نتایج تحقیقات انجام شده بین سال‌های ۱۹۸۳ تا ۱۹۸۸ نشان می‌دهد، به‌منظور توسعه مهارت‌های اطلاعاتی بهتر است از «رویکرد کل‌نگر»<sup>۶</sup> استفاده شود.

## هلند

در اواسط دهه ۱۹۸۰ سواد اطلاعاتی هدف مشخص مدارس هلند بوده است.

در اوایل دهه ۱۹۸۰، گزارش جامعی از تحقیقات انجام شده به سفارش دولت ارائه شد که در آن نیاز به آموزش کاربران اطلاعات همراه با آگاهی‌های فناوری اطلاعاتی در دوره ابتدایی مورد تأکید قرار گرفت.

«کارگاه آموزش ملی کتابخانه‌های مدارس متوسطه» به کتاب‌داران مدارس کمک کرد تا برنامه توسعه جدیدی را در مدرسه و کتابخانه‌های مدارس اجرا کنند. آن‌ها بر همکاری معلمان و کتابداری مدارس تأکید بسیار دارند تا از این طریق سواد اطلاعاتی با برنامه درسی تلفیق شود. «درگاه ملی»<sup>۷</sup> به نام «لوی»<sup>۸</sup> مخصوص افرادی است که در زمینه آموزش کاربران در سطح آموزش عالی فعالیت دارند. از سال ۱۹۹۳ کسب مهارت‌های اطلاعاتی به‌عنوان جزئی از برنامه درسی دوره متوسطه مدارس هلند شناخته شد. در این سال، «بنیاد توسعه برنامه درسی» توصیه‌نامه مهارت‌های اطلاعاتی را برای دانش‌آموزان مدارس متوسطه منتشر کرد. این توصیه‌نامه شامل فراگیری تعریف مسئله و چگونگی انتخاب و سازمان‌دهی اطلاعات بازاریابی شده است. کتاب‌داران و معلمان راهنمای دانش‌آموزان در زمینه اجرای این تحقیقات هستند و سواد اطلاعاتی و رایانه‌ای محور برخی از نوآوری‌های برنامه درسی قرار گرفتند.

## سوئد

در دهه ۱۹۵۰، «سازمان مرکز خدمات کتابخانه‌ای سوئد» یک مجموعه مواد آموزشی طراحی کرد که هدف آن‌ها تدریس «مهارت‌های پایه کتابخانه‌ای»<sup>۹</sup> در مدارس بود. برای مثال در سال ۱۹۷۳ کتاب «چگونه مطالب را از کتاب‌های متفاوت استخراج کنیم» و در سال ۱۹۷۶ کتاب «چگونه مطالب را داخل کتابخانه جست‌وجو کنیم» چاپ شدند که محبوبیت خاصی هم

داشتند. هدف از انتشار این مجموعه آموزش نحوه پیدا کردن ادبیات پژوهشی مورد نیاز دانش‌آموزان بود. «دفتر کتابخانه دانمارک» نیز مشابه این کتاب‌ها را تدوین کرد. لازم به ذکر است که بسته‌های کوچک آموزشی مجزا با عنوان «استفاده از کتابخانه» که ارتباط کمی با تکالیف و دیگر برنامه‌های آموزشی مدرسه داشت؛ به دانش‌آموزان تدریس می‌شد.

در دهه ۱۹۸۰ شاهد گسترش آموزش سواد اطلاعاتی در مدارس سوئد بودیم. مثلاً کوهن نتایج مطالعه سه ساله خود (۱۹۹۱ - ۱۹۸۸) را ارائه داده است که در آن، آموزش مهارت‌های کتابخانه‌ای و مهارت اطلاعاتی با برنامه

درسی دوره ابتدایی شهر «کالامار» تلفیق

شده است. در طرح پژوهشی روش‌های

برنامه‌ریزی مشترک معلمان و

کتاب‌داران، شیوه کسب دانش

دانش‌آموزان و معرفی کتابخانه‌ها

در برنامه درسی، تأثیر کتابخانه

بر فرایند شناختی، و نقش

کتاب‌دار مدرسه بررسی شده

است. معلمان و کتاب‌داران به

این نتیجه رسیدند که تدریس

به‌روش‌های مسئله‌محور و

مبتنی بر منابع مشکل است، اما

دانش‌آموزانی که این آموزش‌ها را

بگذارند، یادگیری خلاق‌تر، مثبت‌تر

و مستقل‌تری خواهند داشت.

دبیرستان موستراس نمونه دیگری است

که در آن دانش‌آموزان تشویق شدند در فرایند

یادگیری مسئله‌محور به جست‌وجوی اطلاعات، استفاده

از اطلاعات، و ارزشیابی اطلاعات بپردازند و این کارها را با

پشتیبانی فناوری اطلاعاتی در برنامه درسی ملی انجام دهند.

برخلاف گذشته، معلم دیگر به‌صورت مستقیم تدریس نمی‌کرد.

بلکه برای یادگیری موفق دانش‌آموزان محیطی را مهیا

می‌ساخت. نقش معلم «الهام‌بخش»<sup>۱۰</sup> و پشتیبان بود. در این

روش، مؤلفه اصلی شامل تعریف مسئله، جست‌وجوی اطلاعات

و ارزیابی آن، گزارش نتایج و نتیجه‌گیری است. دانش‌آموزان

طرح پژوهشی خود را انتخاب کردند و مشغول انجام پژوهش

خود شدند و به‌عنوان کار مستقل فردی، حتی در خارج از

مدرسه اجرای آن را دنبال کردند. به تمامی دانش‌آموزان

و معلمان رایانه قابل حمل داده‌شد. در تمامی کلاس‌های

درس، اتاق‌های کارگروهی، اتاق معلمان و حتی اتاق برخی از

فعالیت‌ها نیز به شبکه متصل شدند. رویکرد طرح پژوهشی یا

پروژه‌ای<sup>۱۱</sup> همکاری بین رشته‌های مختلف را الزامی می‌کند.

برای مثال معلمان تاریخ و زبان باید با یکدیگر همکاری

کنند. مدارس خصوصی نیز خواهان اجرای این روش شدند.



## نروژ

وظیفه پشتیبانی کتابخانه مدارس در امر توزیع مواد آموزشی و تبادل تجارب را به عهده داشتند تا سواد اطلاعاتی تقویت شود. مثلاً در «مالاکا»<sup>۱۴</sup> برای پشتیبانی از سواد اطلاعاتی، برای دانش‌آموزان مواد آموزشی خاصی را در شبکه وب قرار دادند. در دبیرستانی در «سالامانکا»<sup>۱۵</sup> معلمان تمامی رشته‌ها، برای تقویت فرایند یادگیری دانش‌آموزان، از کتابخانه استفاده می‌کنند. چند طرح سواد فناوری اطلاعاتی - ارتباطی نیز در حال اجراست که دانش‌آموزان دبستانی و دبیرستانی را تحت پوشش قرار داده است. در این مدارس سایت‌های کتابخانه، کتابخانه مجازی و منابع یادگیری به یکدیگر متصل شده‌اند. مشکل عمده برنامه‌های آموزش سواد فناوری اطلاعاتی - ارتباطی این پیش‌فرض شایع و غلط است که مهارت ابزارهای فناوری اطلاعاتی - ارتباطی، معادل مهارت توانایی دستیابی به اطلاعات و استفاده از آن است.

## آلمان

طرح «جیلاس»<sup>۱۶</sup> توسط کنسرسیومی اروپایی متشکل از کتابخانه‌های عمومی در آلمان، انگلستان، فنلاند، یونان، اسپانیا و پرتغال به‌وجود آمده است. رهبری طرح را کتابخانه شهر اشتوتگارت آلمان به‌عهده دارد. در این طرح کتابخانه‌ای مجازی برای کودکان ۹ تا ۱۲ سال ایجاد شده است. این طرح به دانش‌آموزان امکان می‌دهد، با شش زبان کشورهای شرکت‌کننده به اطلاعات دسترسی داشته باشند، با کتابخانه‌های عضو و کودکان دیگر مکاتبه کنند و در تمریناتی شرکت کنند که به آن‌ها کمک می‌کنند مهارت‌های اطلاع‌یابی خود را افزایش دهند.

قدیمی‌ترین نمونه تلفیق مهارت استفاده از کتابخانه با درس‌های عادی متعلق به کشور نروژ است. در سال ۱۹۷۸ کتاب «استفاده از کتابخانه مدرسه» توسط «هیئت مدیره کتابخانه‌های عمومی و مدارس نروژ» چاپ شد. در این کتاب نمونه‌ها و توضیحاتی در مورد نحوه استفاده از کتابخانه مدرسه به‌صورت برنامه‌های عادی آموزشی ارائه شده است.

## ایتالیا

اجرای موفق سواد اطلاعاتی در مدارس را می‌توان در کشورهای دیگر نیز جست‌وجو کرد. برای مثال، «مجتمع مدارس ایالتی بولمات» در ایتالیا برنامه درسی چند ساله‌ای را ارائه داده است که مهارت‌های اطلاعات را به دانش‌آموزان تدریس می‌کند. در گزارش آمده است که اهداف دوره به روشنی معرفی شده‌اند و مشخص است که دانش‌آموزان پس از رسیدن به پایه پنجم می‌توانند از مهارت‌های مطالعه، استفاده از کتابخانه، سواد رسانه‌ای و استفاده از منابع اطلاعاتی غیرکتابخانه‌ای استفاده کنند.

## اسپانیا

«برنال»<sup>۱۷</sup> در اسپانیا، پیشرو توسعه سواد اطلاعات در مدارس است. وی در سال ۱۹۸۵ طرح «آموزش اطلاعات»<sup>۱۸</sup> را ارائه داد که بخشی از اولین برنامه ملی اسناد و مدارک اطلاعات علمی - فناوری بود. در سال ۱۹۹۲ چند واحد درسی انتخابی برای سواد اطلاعاتی تدوین و چند طرح آزمایشی، از جمله آموزش کاربران، در مدارس انجام شد. در برخی از مناطق، مراکز هماهنگی



## آمریکا

یکی از عوامل مؤثر بر توسعه سواد اطلاعاتی در آمریکا انتشارات محرمانه مهارت‌های ضروری برای پیشرفت (۱۹۹۱) است که با عنوان «مدارس چه باید بکنند»، منتشر شده است که بر جابه‌جایی جهت‌گیری اقتصادی جامعه معاصر آمریکا، به سمت خدمات اطلاعاتی تأکید کرده است. در این گزارش، نیازهای افراد برای ورود به اشتغال داشتن مهارت‌هایی است که عبارت‌اند از:

- مهارت‌های اصلی؛ مثل ارتباط و فهمیدن در زمینه خواندن، نوشتن و صحبت کردن.
- مهارت‌های تفکر؛ مثل حل مسئله، دانستن چگونگی یاد گرفتن، تولید عقاید جدید.
- مهارت‌های تصمیم‌گیری؛ مثل تنظیم اهداف و انتخاب بهترین گزینه از میان گزینه‌های گوناگون.

خصوصیات شخصی تبلور این سه مهارت را می‌توان در مفهوم سواد اطلاعاتی یافت. زیرا سواد اطلاعاتی شامل مهارت‌های تشخیص نیاز اطلاعاتی، جایابی منابع، دسترسی، بررسی، گزینش دقیق، استخراج، ذخیره اطلاعاتی، تفسیر و نقادی، سازمان‌دهی، ارائه و ارزشیابی نهایی است.

بنابراین سواد اطلاعاتی را می‌توان با تولید دانش برابر دانست. بسیاری از پیشرفت‌هایی که در زمینه توسعه سواد اطلاعاتی در ایالات متحده آمریکا صورت پذیرفته‌اند، بر مبنای همکاری‌های به انجام رسیده‌اند. گروه‌های کاری کشوری، سازمان‌های تخصصی، و نیروهای کاری ویژه از جمله عناصری بوده‌اند که در سطح ملی به مدت چندین دهه با یکدیگر همکاری داشته‌اند تا مفهوم سواد اطلاعاتی را در سطح جامعه، تعریف و تدوین کنند و توسعه دهند. در سال ۱۹۸۹، «کمیسیون ریاستی انجمن کتابخانه‌های آمریکا در امر سواد اطلاعاتی» یک فرد باسواد اطلاعاتی را چنین تعریف کرده است: «کسی که قادر است تشخیص دهد که در چه زمان به اطلاعات نیاز است و می‌تواند اطلاعات مورد نیاز را جایابی و ارزیابی کند و مورد استفاده قرار دهد». در سال ۱۹۹۰، «همایش ملی سواد اطلاعاتی» تشکیل شد. این همایش که با مدیریت توانمند **پاتریشیا بریویک**، از دانشگاه ملی سن‌خوزه در کالیفرنیا، اداره می‌شود، بسیار فراگیر است و بیش از ۸۵ سازمان درگیر در امور آموزشی، کاری، تجاری و اجتماعی در آن عضویت دارند. اعضای مزبور در تلاش‌اند تا آگاهی ملی و بین‌المللی را در رابطه با ضرورت سواد اطلاعاتی ارتقا بخشند و انجام اقداماتی برای کسب مهارت‌های اطلاعاتی را تشویق کنند. این همایش به چهار حوزه فعالیت اصلی توجه خاص دارد و از طریق سازمان‌های عضو به بررسی نقش اطلاعات در زندگی، کار، تحصیل، و امور اجتماعی افراد می‌پردازد. به‌علاوه می‌کوشد، سواد اطلاعاتی را با برنامه‌های آنان تلفیق کند. همایش ملی سواد اطلاعاتی به اجرا، پشتیبانی و نظارت پروژه‌هایی در رابطه با سواد اطلاعاتی، چه در ایالات

متحده آمریکا و چه در خارج از این کشور، می‌پردازد و از تدوین و اتخاذ رهنمودهای سواد اطلاعاتی توسط سازمان‌های نظارتی، همچون وزارت‌های آموزش و پرورش ایالتی، کمیسیون‌های آموزش عالی، و هیئت مدیره‌های دانشگاهی، حمایت می‌کند. اعضای همایش روی برنامه‌های تربیت‌معلم کار می‌کنند تا اطمینان یابند که معلمان جدید قادرند سواد اطلاعاتی را با تدریس خود تلفیق کنند. در حال حاضر استرالیا نیز در تلاش است تا همایش مشابهی را راه‌اندازی کند.

در سال ۱۹۹۸، «انجمن کتابخانه‌های آموزشی آمریکا» و «انجمن فناوری و ارتباطات آموزشی» در انتشار کتاب «قدرت اطلاعات: برقراری مشارکت در یادگیری»، مشتمل بر «استانداردهای سواد اطلاعاتی برای یادگیری دانش‌آموزان از کودکان تا دبیرستان»، همکاری کردند.

## نیوزیلند

نیوزیلند از سال ۱۹۹۳ دارای یک چارچوب آموزش رسمی ملی برای مهارت‌های اطلاعاتی در حوزه آموزش‌های اجباری بوده و چارچوب برنامه درسی ملی را که توجه خاصی به مهارت‌های اطلاعات، همراه با حل مسئله و مهارت ارتباطی دارد،

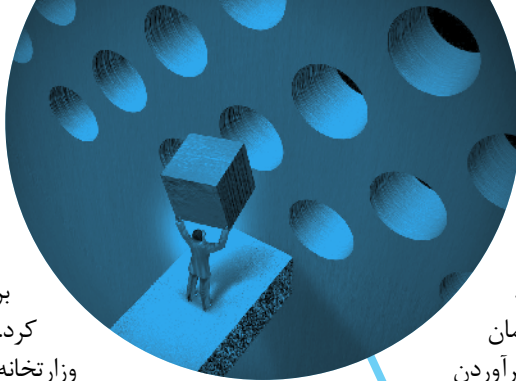
تدوین کرده است. این چارچوب پایه

محکم برای توسعه سواد اطلاعاتی در آموزش اجباری است. در سال ۱۹۹۸، مطالعه‌ای به منظور تعیین نیازهای خاص معلمان از نظر آماده‌سازی دانش‌آموزان برای استفاده مؤثر از اطلاعات و ایفای نقش، به مثابه تسهیل‌کنندگان یادگیری مبتنی بر منابع اطلاعاتی انجام گرفت. نتایج این تحقیق نشان داد، گرچه آموزش مهارت‌های اطلاعاتی در مدارس ضرورت دارد، اما به‌درستی در برنامه درسی گنجانده نشده است. به‌علاوه، هر چند مربیان برای مهارت‌های اطلاعاتی ارزش قائل‌اند، اما آگاهی آنان در مورد آموزش چنین مهارت‌هایی اندک است و در مدارس از سواد اطلاعاتی به‌طور اساسی حمایت نمی‌شود.

مطالعات نشان می‌دهند که گرچه با سیاست‌های موجود، از آموزش سواد اطلاعاتی به‌طور اساسی حمایت نمی‌شود، اما آموزش سواد اطلاعاتی در مدارس الزامی است. البته اجرای آن در عمل، به‌علت فقدان برنامه‌های مناسب برای توسعه حرفه‌ای معلمان و استادان بدون همکاری با افراد دیگر، نظیر کتاب‌داران مدارس ابتدایی، بسیار دشوار خواهد بود.

نتایج نظرسنجی از مدارس نیوزیلند نشان می‌دهد، اکثر معلمان نیاز خود را به توسعه حرفه‌ای برای برآوردن نیاز اطلاعاتی در

**گرچه آموزش مهارت‌های اطلاعاتی در مدارس ضرورت دارد، اما به‌درستی در برنامه درسی گنجانده نشده است. به‌علاوه، هر چند مربیان برای مهارت‌های اطلاعاتی ارزش قائل‌اند، اما آگاهی آنان در مورد آموزش چنین مهارت‌هایی اندک است و در مدارس از سواد اطلاعاتی به‌طور اساسی حمایت نمی‌شود**



سیاست‌گذاری برنامه‌داری در این زمینه برای پیش‌دبستان تا پیش‌دانشگاه را بررسی کرد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد، اولویت مالی وزارتخانه «کتاب‌دار معلم» است و بر استانداردسازی آزمون سواد اطلاعاتی تأکید می‌شود. زیرا تأثیر مشخصی بر توسعه سواد اطلاعاتی دارد. وضعیت کنونی کتابخانه‌های مدارس کانادا بر سیاست‌گذاری تأثیر دارد. زیرا کتاب‌داران مورد حمایت دولت هستند و کتاب‌دار معلم‌های آموزش دیده قادرند اهداف آموزشی را برآورده کنند. سیاست کنونی در زمینه سواد اطلاعاتی تقویت‌کننده محیط یادگیری براساس دسترسی مناسب و عادلانه به مهارت‌های اطلاعاتی است.

برنامه‌داری حساس می‌کنند. با این حال، معلمان از راهبردهای برآوردن نیازهای اطلاعاتی، یا تشخیص مهارت‌های کاربرد اطلاعات و یادگیری مبتنی بر منابع، شناخت کمی دارند.

## ژاپن

در ژاپن، اینوو<sup>۱۷</sup> و همکارانش (۱۹۹۷). بر نیاز به تجدید نظر در برنامه‌های درسی و ارتقای سواد اطلاعات تأکید کردند. آن‌ها خاطر نشان ساختند، سواد اطلاعاتی به همان اندازه خواندن، نوشتن، و محاسبه کردن، یکی از ضرورت‌های اساسی برای زندگی دانش‌آموزان و دانشجویان در جامعه اطلاعاتی پیشرفته است. همچنین آنان بر ضرورت ایجاد اخلاق در زمینه کاربرد اطلاعات تأکید کردند. مویبر<sup>۱۸</sup> و همکارانش (۲۰۰۱) اشاره کردند، سواد اطلاعاتی در وزارت آموزش و پرورش ژاپن از چهار عنصر تشکیل شده است:

- توانایی قضاوت<sup>۱۹</sup> (ارزیابی)، انتخاب، سازمان‌دهی، و پردازش اطلاعات و ایجاد اطلاعات و ارتباطات؛
- شناخت ویژگی‌های جامعه اطلاعاتی و تأثیر اطلاعات بر جامعه و انسان؛
- تشخیص اهمیت اطلاعات و مسئولیت در قبال اطلاعات؛
- شناخت اساس علوم اطلاعات، یادگیری مهارت‌های اطلاعاتی پایه، و کار با ابزار و وسایل اطلاعاتی (به‌خصوص رایانه).

## سنگاپور

در سنگاپور، دولت در حال تبلیغ برای ساخت جامعه‌های مبتنی بر دانش است تا با الزامی کردن آمادگی همه افراد برای کار در محیطی اطلاعاتی، آن‌ها از همه مهارت‌های حل مسئله برخوردار و به سواد اطلاعاتی مجهز شوند و در توسعه اقتصادی کشور مشارکت کنند. در سنگاپور، مهارت‌های اطلاعاتی در دوره‌های ابتدایی و متوسطه براساس مصوبات وزارت آموزش به دانش‌آموزان تعلیم داده می‌شوند. این امر ابتدا به‌عنوان اقدامی آزمایشی در سال ۱۹۸۷ آغاز شد و سپس به سرعت گسترش یافت. در سال ۱۹۹۶، با همکاری معلمان و کتاب‌داران، حاصل اجرای پروژه‌های مشارکتی گروه‌های پشتیبانی کتابخانه در مدارس ابتدایی به چاپ رسید و در سال ۱۹۹۷، «سواد اطلاعاتی و رهنمودهای سواد اطلاعاتی»، به‌عنوان اثری حاوی مطالب تکمیلی، انتشار یافت.

## کانادا

راسل<sup>۲۰</sup> (۲۰۰۴) از طریق یک مطالعه موردی، سواد اطلاعاتی در وزارت آموزش و پرورش «اونتاریو» کانادا، و

### پی‌نوشت‌ها

1. Herring
2. Marland
3. Rogers
4. National Curriculum
5. Resource - based learning
6. Holistic approach
7. National platform
8. Loowl
9. Basic library techniques
10. inspiration
11. The project approach
12. Bernal
13. Pedagogy of information
14. Malage
15. Salamanca
16. CHILIAS
17. Inoue
18. Muir
19. Capability of judgement
20. Russell

### منابع

literacy - an emerging global priority. (White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic.) 5. Retrieved 10 January 2003 from <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/rader-fullpaper.pdf>

6. Rader, H. B. (2002). Information literacy - an emerging global priority. (White Paper prepared for UNESCO, the U.S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic.) 7. Retrieved 10 January 2003 from <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/rader-fullpaper.pdf>

8. Rogers, R. (1994). Teaching information skills: a review of the research and its impact on education. London: Bowker-Saur.

9. Russell, Pia (2004) Information Literacy and Education Policy: AN instrumental CASE STUDY OF THE ONTARIO PUBLIC SCHOOL CURRICULUM. A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Master of Information Studies Faculty of Information Studies University of Toronto

10. Virkus, S. (2003) "Information literacy in Europe: a literature review." Information Research, 8(4), paper no. 159 [Available at: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>]

۱. عینی، اکرم (۱۳۹۴). سواد اطلاعاتی در مراکز یادگیری مدرسه. منادی تربیت، تهران.

2. Breivik, P. S. (1998). Student learning in the information age. Phoenix, AZ: American Council on Education and Oryx Press.

3. Manchester Metropolitan University (2007) What is Information Literacy: Information Literacy Literature Review . Department of Information & Communication LearnHigher CETL: Information Literacy. available at : [www.learnhigher.mmu.ac.uk/research/InfoLit-Literature-Review.pdf](http://www.learnhigher.mmu.ac.uk/research/InfoLit-Literature-Review.pdf)

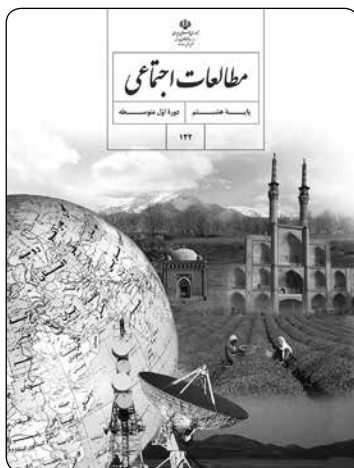
4. Moore, P. (2005). An analysis of information literacy education worldwide. School Libraries Worldwide, 11(2), 1.

5. Rader, H. B. (2002). Information



# انگیزه پیشرفت پایین تر از متوسط

## تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی سال هشتم



### عثمان آچاک

دکترای علوم تربیتی، معاونت پژوهش و برنامه‌ریزی نیروی انسانی،  
مدیریت آموزش و پرورش بوکان

### عمر خضرزاد

کارشناس ارشد علوم اجتماعی، دبیر دبیرستان‌های بوکان

### چکیده

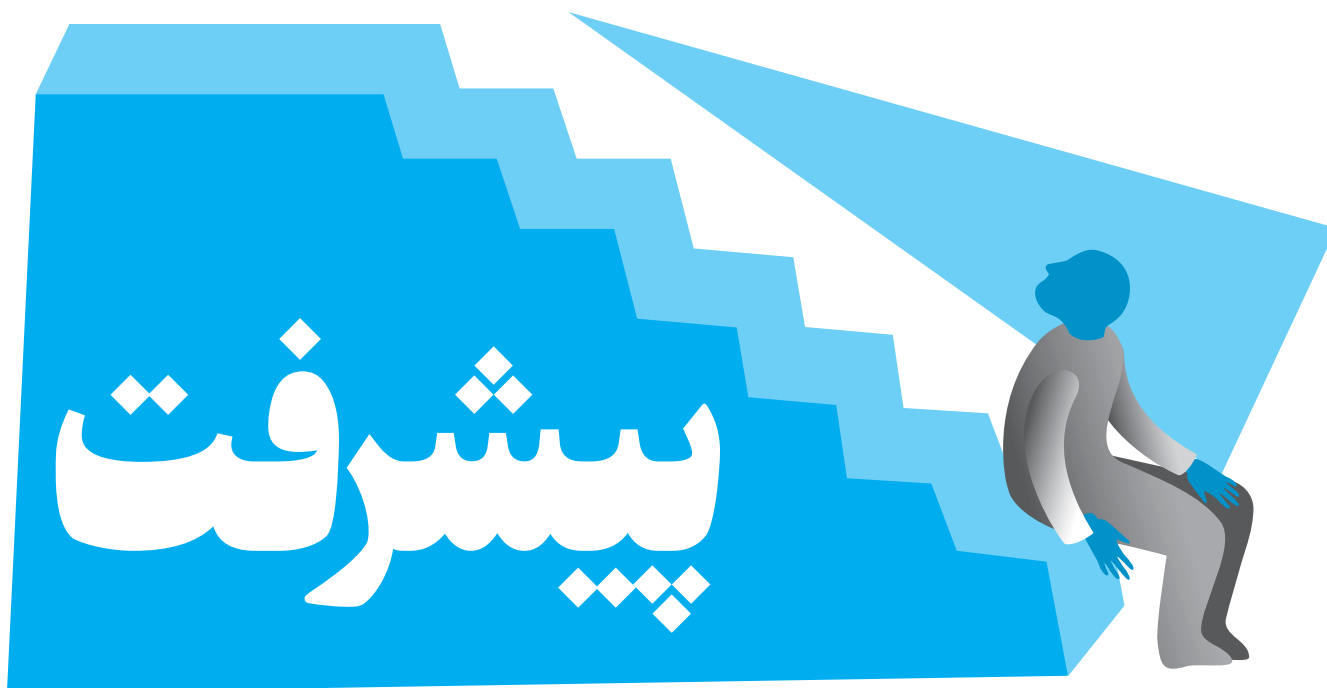
نیاز به پیشرفت، یعنی نیاز به غلبه کردن بر موانع، دستیابی به معیارهای عالی، و طبق معیار بالایی زندگی کردن. در این راستا هدف تحقیق حاضر تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی سال هشتم دوره متوسطه اول بوده است. به این منظور نمونه و جامعه تحقیق برابر و عبارت از کتاب مطالعات اجتماعی چاپ ۱۳۹۵ بود که در قالب مؤلفه‌های محتوای متنی، تصویر، فعالیت، به‌کار بندید، برای مطالعه، کاربرگه و اهداف، مورد بررسی قرار گرفت. روایی و پایایی جدول مرجع به تأیید رسید و نتایج نشان دادند که میزان توجه به انگیزه پیشرفت در کتاب مطالعات اجتماعی سال هشتم دوره متوسطه اول پایین‌تر از متوسط است.

کلیدواژه‌ها: مطالعات اجتماعی، انگیزه پیشرفت، تحلیل محتوا، کتاب درسی

### مقدمه و بیان مسئله

کتاب درسی یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع یادگیری دانش‌آموزان در هر نظام آموزشی است. در ایران نیز یکی از تأثیرگذارترین نقش‌ها را در برنامه‌های درسی ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، در ایران بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرند و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموز و معلم، حول محور آن سازمان‌دهی می‌شوند. این واقعیت باعث شده است که صاحب‌نظران و پژوهشگران، بررسی محتوای آموزشی دوره‌های تحصیلی را با توجه به نیازهای فراگیرندگان بررسی و تحلیل کنند.

این بررسی‌ها و تحلیل‌ها به برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی کمک می‌کند، هنگام تهیه، تدوین و یا انتخاب کتاب درسی برای دوره‌های تحصیلی متفاوت، به‌ویژه در مورد کتاب مطالعات اجتماعی پایه هشتم دوره متوسطه اول که موضوع



دست‌اندرکاران حوزه‌های اجرایی را می‌طلبد و بایسته است، نقطه تلاقی حوزه نظر و عمل، به دست مطالعات گوناگون سپرده شود تا از آن میان، آنچه که زمینه‌های رشددهنده انسان را تأمین می‌کنند، گزینش شوند و کیفیت آن‌ها، تضمین شود [میرعارفین، ۱۳۸۹: ۱۵۱].

در این پژوهش، محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه هشتم، به لحاظ پرداختن به «انگیزه پیشرفت» و مؤلفه‌های آن مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. یکی از نیازهای تعیین‌کننده رفتار انسانی «انگیزه پیشرفت» است. مطالعه علمی در مورد این انگیزه نخستین بار توسط **مورای** مطرح شد. مورای معتقد بود که نیاز به پیشرفت عبارت است از نیاز به غلبه کردن بر موانع، دستیابی به معیارهای عالی، رقابت کردن با دیگران و پیشی گرفتن از آنان و طبق معیار بالایی زندگی کردن [ریو، ۱۳۷۶: ۴۰].

برنامه درسی ملی یکی از زیرنظام‌های سند تحول بنیادین نظام آموزشی است. رسالت خطیر برنامه درسی ملی، فراهم آوردن سازوکارهای مناسب برای طراحی، تدوین، اجرا و ارزشیابی برنامه‌های درسی از سطوح ملی تا محلی است تا مبتنی بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مفاهیم آموزشی و تربیتی به صورت نظام‌مند و ساختاریافته در اختیار کودکان و نوجوانان قرار گیرد و محیطی بانشاط و مدرسه دوست‌داشتنی را تجسم بخشد. [وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۱: ۴]. همچنین در این برنامه، حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی، به مطالعه کنش‌ها و تعاملات انسانی و توانایی ایجاد رابطه مثبت و سازنده با خلق حول محور رابطه با خدا، درک موقعیت و فراموقعیت و عناصر آن در ابعاد گوناگون (زمان،

بحث این مقاله است، تصمیمات صحیحی اتخاذ کنند. نوعی از تحلیل که برای برنامه‌ریزان درسی، مؤلفان و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی هر دوره تحصیلی بسیار مفید و ضروری است، «تحلیل محتوا» است [عریضی و عابدی، ۱۳۸۲: ۳۱]. تحلیل محتوا کمک می‌کند، تا مفاهیم، اصول، انگیزه‌ها، نیازها، نگرش‌ها و تمامی اجزای مطرح شده در محتوای آموزشی و پرورشی کتاب‌ها مورد بررسی علمی و عملی قرار گیرند و با اهداف برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مقایسه شوند.

در جریان انجام و اجرای فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی، پرداختن به قدرت تفکر، خلاقیت، زیبایی‌شناسی، تجزیه و تحلیل و نقد مسائل، در زمره مواردی هستند که زمینه‌های رشد و تعالی دانش‌آموزان را در مقابل چالش‌های پیش روی زندگی فراهم می‌آورند. در این خصوص، **بازرگان**، فعالیت‌های آموزشی هر کشور را، سرمایه‌گذاری یک نسل برای نسل دیگر می‌داند و هدف اصلی این سرمایه‌گذاری را توسعه انسانی معرفی می‌کند. او اظهار می‌دارد: هدف فعالیت‌های آموزشی رشد آگاهی و توانایی انسان است و از آنجا که آموزش وسیله‌ای برای شناسایی مسائل اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی جامعه و پی بردن به راه‌حل‌های مناسب برای آن‌هاست، بر این اساس نظام آموزشی را می‌توان یکی از پیچیده‌ترین زیرنظام‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی منظور داشت [بازرگان، ۱۳۸۱: ۳۴].

در تأیید این نکته می‌توان گفت چنانچه در هر نظام آموزشی، رشد قابلیت‌های انسان هدف اساسی به‌شمار آید، تعیین محتوای آموزشی و فرصت‌های یادگیری، یاری متخصصان و

مکان، و عوامل طبیعی و اجتماعی) و سنت‌های الهی حاکم بر فرد و جامعه می‌پردازد و در پی تقویت و پرورش کنش‌های مطلوب، متناسب با نظام معیار اسلامی است [همان، ص ۳۱]. برنامه درسی ملی در رابطه با جهت‌گیری‌های کلی حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی درصدد است، شایستگی‌های مورد انتظار را تا پایان دوره آموزش عمومی در قالب تجربیات یادگیری تلفیقی ارائه دهد و فرصت درک مفهوم موقعیت در ابعاد مختلف آن را فراهم کند. همچنین، دانش‌آموزان توانایی لازم را برای مشارکت آزادانه و آگاهانه در فعالیتهای اجتماعی کسب کنند. این شیوه سازمان‌دهی محتوا، فرصت‌هایی را برای کسب تجربیات دست اول در سطح کلاس درس، مدرسه، و جامعه محلی در اختیار مدرسه‌ها و مربیان قرار می‌دهد. دانش‌آموزان ضمن روبه‌رو شدن با موقعیت‌های واقعی و چالش‌برانگیز توانایی لازم برای حل مسائل واقعی زندگی فردی و اجتماعی و دستیابی به مرتبه‌ای از عقلانیت اجتماعی را کسب می‌کنند [همان، ص ۳۳].

این پژوهش در صدد بوده است، بر اساس موارد مطرح شده مشخص کند، مؤلفان کتاب تازه تألیف شده مطالعات اجتماعی که مطابق برنامه درس ملی و سند تحول بنیادین نظام آموزشی و به شیوه تلفیقی تألیف شده و دارای پنج حوزه موضوعی (فضا و مکان، زمان، تداوم و تغییر، فرهنگ و هویت، نظام اجتماعی و منابع و فعالیت‌های اقتصادی) است، در عمل تا چه اندازه به اهداف آموزشی مورد نظر خود رسیده‌اند؟ تا چه اندازه توانسته‌اند میل و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان را به وجود آورند؟ یا به عبارت دیگر، تا چه اندازه توانسته‌اند انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان را تقویت کنند؟

## تحقیقات پیشین

تاکنون پژوهش‌های فراوانی در رابطه با موضوع نقد و بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی صورت گرفته‌اند که هر یک از منظر و دیدگاه خاصی به محتوای کتاب‌ها نگریسته‌اند و به نتایج متفاوتی هم رسیده‌اند. اما این نکته را باید مدنظر داشت که پس از تدوین برنامه درسی ملی و سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، و نیز تغییر نظام آموزشی از نظام سابق به نظام نوین که در آن از یک دوره شش ساله ابتدایی و دو دوره سه ساله متوسطه یک و متوسطه دو بحث شده است، محتوای تمامی کتاب‌های درسی هم تغییرات اساسی به دنبال داشته است. کتاب مطالعات اجتماعی نیز که در گذشته سه کتاب جداگانه و با موضوعات متفاوت بود، در نظام آموزشی نوین به روش تلفیقی تألیف شده و به صورت یک کتاب و حوزه‌های موضوعی خاص که در هر بخش آن از حوزه‌های دیگر هم بحث شده، نگارش یافته است، اما پس از این تغییرات، تاکنون تحلیل و نقدی علمی و پژوهش خاصی در این زمینه انجام نشده است. بنابراین در ادامه به ذکر سه نمونه از پژوهش‌هایی که تا به حال

در مورد موضوع این تحقیق و در گذشته و کتاب‌های سابق انجام شده است، می‌پردازیم.

یکی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، پژوهشی است با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی برحسب سازه انگیزه پیشرفت» که در سال ۱۳۸۲ توسط **حمیدرضا عریضی و احمدعابدی** صورت گرفته است. این محققان در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین کتاب‌های دوره ابتدایی، بیشترین توجه به سازه انگیزه پیشرفت، به ترتیب در کتاب‌های علوم تجربی پنجم، علوم تجربی سوم، تعلیمات اجتماعی چهارم، تعلیمات دینی و قرآن سوم و ریاضی پنجم بوده است. بر عکس، کتاب‌های آموزش قرآن اول، تعلیمات اجتماعی سوم، علوم تجربی اول، تعلیمات دینی و قرآن پنجم و فارسی چهارم در مقایسه با سایر کتاب‌های این دوره، به ترتیب کمترین توجه را به سازه انگیزه پیشرفت داشته‌اند [عریضی و عابدی، ۱۳۸۲: ۵۰].

پژوهش دیگر، با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از منظر نوع رویکرد آموزش شهروندی» در سال ۱۳۹۰ توسط **محمد تقی محمودی** انجام شده است و نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی به ترتیب به آموزش شهروند قانون‌مدار (با ۴۵/۵ درصد)، آموزش شهروند مشارکتی (با ۳۶/۰۶ درصد) و آموزش شهروند انتقادی (با ۱۸/۴۴ درصد) پرداخته است. در مقایسه سه پایه تحصیلی، کتاب اول بیشترین حجم را از آموزش شهروند قانون‌مدار و آموزش شهروند مشارکتی و کتاب پایه دوم بیشترین حجم را از آموزش شهروند انتقادی داشته است. این نتایج با تحقیق **هاشمی (۱۳۸۹)** که تحقیقی پیمایشی و حاصل نظرسنجی دبیران است و پژوهش **نیکنامی و همکارانش (۱۳۸۷)** موافق است، اما با نوع آموزش شهروندی که در تحقیق **گوازی (۱۳۸۷)** در دوره آموزش ابتدایی کشور سوئد انجام گرفته، ناهماهنگ است. به‌طور خلاصه، با توجه به تحلیل محتوای صورت گرفته در مورد متن و تصویرهای کتاب‌های درسی می‌توان گفت که کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی در آموزش شهروندی به رویکرد شهروند قانون‌مدار گرایش دارد و رویکردهای مشارکتی و انتقادی کمتر مدنظر هستند. رویکرد شهروند قانون‌مدار به «شهروند خودمختار» شباهت دارد. این نوع شهروندی به طور اساسی مطیع (فرمانبردار) حکومت است. «اطاعت از قانون» و «روح عام» از ویژگی‌های آن‌هاست. در مقابل آن، شهروند انتقادی یا شهروند حداکثری قرار دارد که «پرسشگری فعال» یا «دیدگاه انتقادی در همه موضوعات اساسی» است. در راستای همین رویکرد قانون‌مداری و دوری از رویکرد شهروند انتقادی، به تصاویر دارای نمادهای زنانه- به استثنای کتاب پایه اول- توجه کمتری مبذول شده است. این کتاب‌های درسی دارای ارجاعات و مآخذ نظام‌دار نیستند و از این بعد کمک کمی به

## مفهوم انگیزه پیشرفت از نظر مک‌کلند

مک‌کلند بر این اعتقاد بود که سیاست‌گذاران نباید تنها به سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های اقتصادی اکتفا کنند، بلکه باید به سرمایه‌گذاری روی عوامل انسانی نیز بها بدهند. به نظر او، آنچه مدیران به‌طور حقیقی در اختیار دارند عبارت است از یک میل قوی به سمت پیشرفت، انجام دادن خوب کار، و اندیشیدن به راه‌های جدیدی که بتوان از رهگذر آن‌ها انجام کارهای فعلی را بهبود بخشید. مک‌کلند این میل و کشش را «انگیزه پیشرفت» یا ضرورت پیشرفت می‌خواند [سو، ۱۳۸۶: ۵۴]. او همچنین معتقد است که انگیزه پیشرفت، جست‌وجو کردن موفقیت در رقابت با استانداردی عالی است. او که پژوهش‌های گسترده‌ای را درباره انگیزه پیشرفت در کشورهای متفاوت انجام داده است، اظهار می‌دارد که انگیزه پیشرفت، در تحول توسعه اقتصادی کشورها نقش اساسی به عهده دارد. زیرا مردم کشوری که انگیزه پیشرفت بالایی دارند، پیوسته در پی یافتن راه‌ها و روش‌های انجام بهتر کارها هستند.

مک‌کلند معتقد بود، کشورهایی که دارای انگیزه پیشرفت بالایی هستند، این فکر را در ادبیات خود نیز ترویج می‌کنند. بر همین اساس، وی در پژوهش‌های خود روی مطالب نوشتاری تدوین شده برای کودکان، اعم از ادبیات و کتاب‌های درسی، به‌گونه‌ای هم‌زمان، انگیزه پیشرفت و رشد اقتصادی ۴۰ کشور گوناگون جهان را در خلال سال‌های ۱۹۲۵ تا ۱۹۵۰ بررسی کرد و نتیجه گرفت که ارتباط معنادار و نسبتاً محکمی بین نمره‌های انگیزه پیشرفت هر کشور و توسعه یا زوال رشد اقتصادی بعدی آن کشورها وجود دارد. به بیان دیگر، از نظر مک‌کلند کشورهایی که طی این سال‌ها به توسعه اقتصادی دست یافته بودند در ادبیات کودکان خود، پیشرفت را ترغیب می‌کردند و مشخص است که این امر تأثیر خود را در دهه‌های بعدی (یعنی در دوره بزرگ‌سالی کودکان) نشان داده است [نائلی، ۱۳۷۳: ۷۸].

مک‌کلند معتقد بود که تنها در حالی می‌توان گفت شخص از انگیزه پیشرفت قوی برخوردار است که پی‌درپی به چگونگی بهبود وضعیت فعلی یا اینکه چگونه می‌توان یک وظیفه را از راه‌های بهتری به انجام رساند، بیندیشد. حال این سؤال برای مک‌کلند مطرح بود که چگونه می‌توان انگیزه پیشرفت را اندازه‌گیری کرد؟ پرسش‌نامه‌های فردی شیوه خوبی برای جمع‌آوری اطلاعات در مورد انگیزه پیشرفت به‌شمار نمی‌روند، چرا که ممکن است مردم در مورد انگیزه‌ها، علاقه‌ها و نگرش‌های خود دروغ بگویند. لذا مک‌کلند برای سنجش انگیزه پیشرفت در سطح فردی، از روش فرافکنی استفاده کرد. وی پس از نشان دادن یک تصویر به سوژه‌های تحقیقاتی خود، از آنان می‌خواست که به نوشتن داستانی در مورد آن بپردازند. سپس با

گسترش تفکر انتقادی می‌کنند به علاوه، تصویرها دارای «فنون تاکیدی» نیستند [محمودی، ۱۳۹۰: ۱۰۶].

پژوهش سوم با عنوان «تربیت سیاسی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی یا تحلیل محتوای کتاب‌های تازه تألیف مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه» در سال ۱۳۹۵ توسط **پری مسلمی پور لالمی و نسری نیکدل** صورت گرفته است. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که مؤلفه «نگرش تربیت سیاسی شهروند» در کل محتوای قسمت مدنی کتاب‌های درسی سه سال دوره اول متوسطه نسبت به مؤلفه‌های مهارت و دانش تربیت سیاسی شهروند، بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. از سوی دیگر، ضریب اهمیت دو مؤلفه دانش و مهارت تربیت سیاسی شهروند، نزدیک به هم است. این موضوع نشان می‌دهد که این مؤلفه‌ها به نسبت برابر و به میزان کمتر از مؤلفه نگرش تربیت سیاسی شهروند مورد توجه کتاب‌های درسی بوده‌اند. ضریب اهمیت در قسمت نگرش، کمی بیشتر از مهارت و دانش است و این موضوع نشان دهنده آن است که کتاب‌های جدیدالتألیف بیشتر به سمت نگرش متمایل‌اند. از سوی دیگر، نحوه توزیع مؤلفه‌ها در پایه‌های تحصیلی متفاوت است. به گونه‌ای که کتاب درسی نهم بیشترین توجه را به دانش تربیت سیاسی، و کتاب هفتم کمترین توجه را نسبت به این مؤلفه داشته است. اما بیشترین میزان توجه در مقوله مهارت، مربوط به کتاب هفتم است و کتاب هشتم کمترین میزان توجه را به نگرش تربیت سیاسی شهروند داشته است. همچنین یافته‌های پژوهش، توزیع نامتوازن شاخص‌های مربوط به هر یک از مقوله‌های تربیت سیاسی را نشان می‌دهند. به گونه‌ای که حتی برخی شاخص‌های تربیت سیاسی، مورد توجه نبوده‌اند یا کمتر به آن‌ها پرداخته شده است که عبارت‌اند از: توانایی انتخاب و تصمیم‌گیری؛ تنوع و تکثر؛ روحیه عدالت‌خواهی؛ حل مسئله؛ مهارت مربوط به برقراری ارتباط [مسلمی پور لالمی و نیکدل، ۱۳۹۵: ۲۴].

## چارچوب نظری

هر نظریه در واقع بیان یک اعتقاد است. دیدگاهی است که به ما اجازه می‌دهد، جهان اطراف خود را بهتر بشناسیم. انتخاب چارچوب نظری برای تحقیق دو کارکرد مهم دارد: اول اینکه به ما اجازه می‌دهد، سؤال‌های آغازین تحقیق مجدداً فرمول‌بندی یا به‌صورت دقیق‌تری بیان شود. دوم اینکه چارچوب نظری تحقیق به‌عنوان شالوده برای فرضیه‌هایی به‌کار می‌رود که به اعتبار آن‌ها محقق پاسخ منسجمی به سؤال آغازین خواهد داد [کیوی و کامپنهود، ۱۳۷۰: ۸۸]. بنابراین در پژوهش حاضر برای «بررسی و تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه هشتم دوره متوسطه اول»، از نظریه نوسازی «انگیزه پیشرفت» جامعه‌شناسی چون مک‌کلند استفاده شده است.

استفاده از روش تحلیل محتوا در مورد هر داستان، میزان انگیزه پیشرفت را در نویسنده داستان ارزیابی می‌کرد.

اگر بتوان میزان انگیزه پیشرفت افراد را از طریق فرافکنی اندازه گرفت، چگونه می‌توان آن را در سطح ملی مورد سنجش قرار داد؟ دوباره مک‌کلند برای اندازه‌گیری انگیزه پیشرفت در سطح ملی، به شیوه‌ای ابتکاری دست زد. وی نخست با جمع‌آوری ادبیات رایج، نظیر ترانه‌های محلی، لطیفه‌ها، چکامه‌ها، نمایشنامه‌ها و داستان‌های کودکان از متون درسی عمومی، میزان انگیزه پیشرفتی را که در هر یک از آنان ابراز شده بود، امتیازبندی کرد [سوء، ۱۳۸۶: ۵۶]. با توجه به تحقیقات مک‌کلند می‌توان گفت: انگیزه پیشرفت مولود تدوین کتاب‌های درسی توسط نظام آموزشی، ادبیات کودکان و روش‌های تربیتی والدین است و چون کتاب درسی یکی از مهم‌ترین مراجع و منابع یادگیری دانش‌آموزان در نظام کنونی آموزشی محسوب می‌شود، می‌تواند یکی از مهم‌ترین عوامل القاء‌کننده انگیزه پیشرفت به دانش‌آموزان نیز باشد. در این پژوهش، مسئله اساسی ما محققان این است که می‌خواهیم با تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی هشتم، میزان توجه این کتاب را به «سازۀ انگیزه برای پیشرفت کشور و مؤلفه‌های آن» بررسی کنیم.

## روش

روش تحقیق در این پژوهش، تلفیقی (کمی و کیفی) از نوع

توصیفی و به روش تحلیل محتوا و واحد تحلیل محتوای متن درس کتاب، تصویرها، فعالیت‌ها، به‌کاربندید، برای مطالعه، کاربرگه و اهداف در مطالعات اجتماعی سال هشتم بود. روش پژوهش «تحلیل محتوا» مبتنی بر تکنیک تجزیه و تحلیل کمی کتاب‌های درسی بوده است. روش‌های شمارش عبارت‌اند از: وجود یا عدم وجود و فراوانی. پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی و به لحاظ هدف، کاربردی است. هدف پژوهش توصیف عینی، واقعی و منظم کتاب مطالعات اجتماعی سال هشتم بوده است. جامعه آماری **تحقیق** حاضر کتاب مطالعات اجتماعی پایه هشتم دوره اول متوسطه است، که توسط وزارت آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ منتشر شد. دلیل انتخاب این کتاب‌های درسی تغییراتی است که اخیراً در محتوای آن‌ها صورت گرفته است، به منظور پاسخ به این سؤال که: آیا در کتاب‌های جدیدالتألیف جایگاه هوش معنوی و مؤلفه‌های آن نیز لحاظ شده است؟

برای هر یک از درس‌های کتاب مطالعات اجتماعی سال هشتم متوسطه اول در هر یک از مؤلفه‌های محتوای متنی، تصویر، فعالیت، به‌کاربندید، برای مطالعه، کاربرگه و اهداف مورد بررسی قرار گرفت و نکات مثبت و منفی درس‌ها در جدول مرجع تدوین و در جدول‌های ۱ و ۲ خلاصه شدند.

به منظور بررسی روایی فهرست و آرسنی محقق ساخته، طی جلساتی این فهرست با معلمان مطالعات اجتماعی دوره متوسطه شهرستان در جریان گذاشته شد و پایایی ابزار با استفاده از

# خط‌مسطح از متوسطات



ضریب توافق داوران، ۷۵ درصد محاسبه شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و رسم جدول توزیع فراوانی‌ها و نمودارهای مناسب استفاده شد. این تحلیل‌ها توسط نرم‌افزار «اکسل» و «spss» صورت گرفتند.

## یافته‌ها

در راستای هدف تحقیق، درس‌های دوازده‌گانه در راستای هر یک از مؤلفه‌های محتوای متنی، تصویر، فعالیت، به‌کاربندید، برای مطالعه، کاربرگه و اهداف بررسی شدند و تأکیدات مثبت و منفی بر انگیزه پیشرفت مورد بررسی قرار گرفتند.

به‌عنوان نشانه‌های انگیزشی، در فصل‌های چهارم، دهم و یازدهم آمده‌اند. از طرف دیگر، با در نظر گرفتن مؤلفه‌های کتاب مشاهده می‌شود که بیشترین نشانه‌های انگیزشی در حوزه اهداف برای هر بخش از کتاب و پس از آن در مورد محتوا و سپس کاربرگه و تصویرهای کتاب مطرح شده‌اند. کمترین نکات مثبت، در به‌کار بندید و برای مطالعه مشاهده می‌شود.

همچنین نتایج بررسی فراوانی نکات استخراج شده نشان می‌دهد که به ازای حداقل یک مورد نشانه انگیزشی مثبت برای

هر یک از خانه‌های جدول (یعنی برای هر فصل و هر قالب محتوا یک مورد)، تعداد ۹۶ مطلب انگیزشی مورد انتظار است و این کمترین میزانی است که برای محتوای کتاب در نظر گرفته شده است. این در حالی است که تعداد مطالب انگیزشی ۴۴ مورد است که به نصف ۹۶ (یعنی ۴۸) هم نرسیده است. از این رو می‌توان گفت میزان توجه به انگیزه پیشرفت در کتاب اندک و از متوسط پایین‌تر است.

از طرف دیگر، نکات منفی و بازدارنده کتاب به‌عنوان عامل کاهنده انگیزه پیشرفت در نظر گرفته شد و بر این اساس نتایجی به شرح جدول ۲ به دست آمد:

مشاهده فراوانی‌های موجود در جدول ۲ نشان می‌دهد، تعداد ۲۱ مورد نکته قابل اصلاح در کتاب وجود دارد که این نکات بیشتر در فصل‌های اول، دوم و ششم کتاب قرار دارند و بیشتر آن‌ها مربوط به محتوای متنی کتاب است و پس از آن فعالیت‌ها. خلاصه‌ای از موارد به شرح زیر است:

- در بعضی بخش‌ها با علامت سؤال ممنوع به محتوای درس لطمه وارد شده است.
- حجم فعالیت‌ها زیاد است.
- کاربرگه‌ها در آخر کتاب و بدون صفحه‌بندی آورده شده‌اند.

جدول (۱) فراوانی نکات مثبت درس‌های دوازده‌گانه در مؤلفه‌های تحقیق

بخش‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	جمع
محتوا	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۰	۱۰
تصویر	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۸
فعالیت	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۲
به‌کاربندید	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
برای مطالعه	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۹
کاربرگه	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱۲
اهداف	۱	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳
سایر	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳
جمع	۴	۴	۳	۵	۲	۳	۳	۳	۴	۵	۵	۳	۴۴

$$۹۶ \div ۲ = ۴۸$$

جدول (۲) فراوانی نکات منفی درس‌های دوازده‌گانه در مؤلفه‌های تحقیق

بخش‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	جمع
محتوا	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۸
تصویر	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲
فعالیت	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳
به‌کاربندید	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱
برای مطالعه	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱
کاربرگه	۱	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲
اهداف	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱
سایر	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۳
جمع	۴	۴	۱	۱	۲	۶	۱	۱	۱	۱	۰	۰	۲۱

● در وظایف دولت و رئیس جمهور نوعی خلط مطلب وجود دارد و باید وظایف واضح، روشن تر و تفکیک شده مطرح شوند، در قانون اساسی وظایف رئیس جمهور و مجموعه دولت جداگانه مشخص شده است.

● در متن درس تعریفی از آسیب اجتماعی نشده است.

● قرار دادن بخشی از صفحه ۳۱ در قسمت سؤال ممنوع که جزو اهداف درس است، به متن درس لطمه وارد می کند.

● در صفحه ۳۶ مدل ارتباطی ناقص است، به طوری که ارتباط بدون باز خورد معنی ندارد.

● قرار دادن سیر تحول رسانه در قسمت سؤال ممنوع، به محتوا و اهداف اصلی درس لطمه وارد کرده است.

## بحث و نتیجه گیری

هدف از تدوین مقاله حاضر تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی سال هشتم متوسطه اول از نظر میزان توجه به انگیزه پیشرفت بود. به این منظور تمام کتاب بررسی و نکات مثبت و منفی کتاب از این نظر استخراج شد. نتایج نشان داد که فراوانی نکات مثبت کتاب به عنوان تأیید و توجه به انگیزه پیشرفت به طور کلی کمتر از متوسط بود، اما در فصل های چهار، ده و یازده بیشتر بود. همچنین در تقسیم بندی محتوای هر بخش، بیشترین نکات مثبت با اهداف بخش ها، محتوای متنی، کاربرگ ها و تصویرهای درس مرتبط است.

از طرف دیگر، در بررسی نقاط ضعف کتاب به عنوان موانعی برای انگیزه پیشرفت، مشخص شد که بیشترین نقاط ضعف در بخش ششم و سپس اول و دوم وجود دارد. همچنین در تقسیم بندی موضوعات هر فصل، بیشترین نقاط ضعف مرتبط با محتوای متنی و سپس فعالیت است.

نتایج تحقیق با یافته ها عربی و عابدی (۱۳۸۲) که میزان توجه به انگیزه پیشرفت در کتاب های تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی را در سطح بالایی عنوان کرده اند، منافات دارد. این در حالی است که محمودی (۱۳۹۰)، هاشمی (۱۳۸۹)، نیکنامی و همکارانش (۱۳۸۷) و مسلمی پور و نیکدل (۱۳۹۵) بر تربیت شهروند قانون مدار و تربیت سیاسی شهروند، در محتوای کتاب های درسی تأکید دارند که تنها بخشی از تربیت شهروندی است و برای رسیدن به شهروندانی با انگیزه پیشرفت بالاتر نیاز به محتوای تربیتی در خصوص شهروند مشارکت گرا و شهروند منتقد نیز وجود دارد و از این رو با نتایج تحقیق حاضر همسویی دارد.

مک کلند انگیزه پیشرفت را جست و جو کردن موفقیت با استانداردهای در حد عالی می داند، به طوری که فرد و جامعه هر روز در فکر ارتقای ویژگی های خود باشند. به عقیده او، داشتن چنین روحیه ای تأثیر بهبود بخشی بر توسعه و تحول اقتصادی کشورها دارد. چنانچه می دانیم، امیدهای آینده هر

ملتی نوجوانان و جوانان آن هستند و تربیت این نسل برعهده نظام آموزشی و براساس چارچوب محتوایی است که به صورت رسمی تدوین شده و در اختیار نظام آموزشی قرار گرفته است. از آنجا که در شرایط فعلی، کشور از مشکلات مزمن اقتصادی و اقتصاد دولتی رنج می برد، پرورش انگیزه پیشرفت در نوجوانان، یکی از راهکارهایی است که می تواند جوانان را به آینده کشور، ارتقای سطح اقتصادی و جامعه امیدوار سازد تا با سوق دادن اقتصاد ملی به سمت اشتغال و بهبود بهره وری به رونق و توسعه ملی کمک کنند.

همچنین به محققان پیشنهاد می شود، با بررسی میزان توجه به مؤلفه ها و شاخص های توسعه انسانی در کتاب های درسی و ارائه پیشنهاداتی برای بهبود میزان توجه به این شاخص ها، قدم هایی در راه ارتقای توسعه انسانی در کشورمان بردارند.

### منابع

۱. بازرگان، عباس (۱۳۸۱). *ارزشیابی آموزشی*. انتشارات سمت. تهران. چاپ اول.
۲. ربو، جان مارشال (۱۳۷۶). *انگیزش و هیجان*. ترجمه یحیی سیدمحمدی. نشر ویرایش. تهران.
۳. سو، آلوین. ی (۱۳۸۶). *تغییرات اجتماعی و توسعه امروز بر نظریات نوسازی، وابستگی و نظام جهانی*. ترجمه محمود حبیبی مظاهری. انتشارات پژوهشکده راهبردی. تهران. چاپ سوم.
۴. عربی، حمیدرضا و عابدی، احمد (۱۳۸۲). *تحلیل محتوای کتاب های درسی دوره ابتدایی بر حسب سازه انگیزه پیشرفت*. فصل نامه نوآوری های آموزشی. شماره ۵. سال دوم. پاییز.
۵. کیوی، ریمون و کامینهود لوک (۱۳۷۷). *روش تحقیق در علوم اجتماعی*. ترجمه عبدالحسین نیک گهر. نشر توتیا، تهران. چاپ سوم.
۶. محمودی، محمدتقی (۱۳۹۰). «تحلیل محتوای کتاب های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از منظر نوع رویکرد آموزش شهروندی». *مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی*، دوره دوم. شماره ۲ و ۱.
۷. مسلمی پور لالی، پری و نیکدل، نسرين (۱۳۹۵). «تربیت سیاسی در کتاب های مطالعات اجتماعی یا تحلیل محتوای کتاب های تازه تألیف مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه». *رشد آموزش علوم اجتماعی*، دوره نوزدهم، شماره ۲. زمستان.
۸. میر عارفین، فاطمه سادات (۱۳۸۹). «نقد و ارزیابی محتوای کتاب درسی (دین و زندگی) دوره پیش دانشگاهی از دید صاحب نظران و دبیران». *مجله دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار/ تربیت و اجتماع/ دانشگاه شاهد*، شماره ۴۲، سال هفدهم. شهریور.
۹. نائلی، محمدعلی (۱۳۷۳). *انگیزش و سازمان ها*. انتشارات دانشگاه شهید چمران. اهواز. چاپ اول.

روش‌های تحلیل آماری پیشرفته  
با تأکید بر تحلیل آماری در موارد خاص (جلد دوم)  
دکتر ذبیح اله صدفی

روش‌های تحلیل آماری پیشرفته  
با تأکید بر روش‌شناسی و یافته‌های تحقیق (جلد اول)  
دکتر ذبیح اله صدفی

### فریبرز بیات

- روش‌های تحلیل آماری پیشرفته (دو جلد)
- نویسنده: دکتر ذبیح اله صدفی
- ناشر: سطر و قلم
- (تلفن: ۰۲۴-۳۳۷۴۱۸۹۶ - ۰۵۰۰۵۱۶۰۹۱۲۲۴۱۶)

یک فرایند آزمایش، مشاهده، استنباط، و تجزیه و تحلیل هستند، اهمیت بسیار دارد. آمار هنر و علم جمع‌آوری، تعبیر و تجزیه و تحلیل داده‌ها و استخراج تعمیم‌های منطقی در مورد پدیده‌های تحت بررسی است. برای مثال، کاربرد آمار در زمینه‌های زیر قابل توجه است:

• **در برنامه‌های تربیتی و آموزشی:** برنامه‌های تربیتی و آموزشی که برای انواع متقاضیان (نظیر: دانش‌آموزان، دانشجویان، کارگران، گروه‌های اقلیت، ...) در بسیاری از زمینه‌ها طرح می‌شوند، دائماً مورد بررسی، ارزیابی و اصلاح قرار می‌گیرند تا سودمندی آن‌ها برای جامعه افزایش یابد. برای کسب اطلاع از کارایی برنامه‌های مختلف در مقایسه با یکدیگر، ضرورت دارد که داده‌هایی درباره موفقیت‌ها یا رشد مهارت افرادی که برنامه در مورد آن‌ها اجرا می‌گردد، گردآوری شود.

• **در تحقیقات اقتصادی و اجتماعی:** در بسیاری از قلمروهای جامعه‌شناسی، اقتصاد و علوم سیاسی، مطالعاتی در زمینه‌های مربوط به رفاه اقتصادی گروه‌های قومی، گوناگون، هزینه‌های مصرف‌کنندگان در سطوح مختلف درآمد و نظرات گوناگون هنگام وضع یک قانون و زمینه‌هایی نظیر این‌ها انجام می‌گیرد. این مطالعات نوعاً بر مبنای داده‌هایی صورت می‌پذیرند که از راه مشاهده یا مصاحبه با نمونه‌ای از افراد به دست می‌آیند. این نمونه‌ها معمولاً به وسیله روش‌های آماری از کل جامعه‌ای که قلمرو مطالعه را تشکیل می‌دهند، انتخاب می‌شوند. سپس این داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار می‌گیرند و تعبیراتی از موضوع مورد نظر به عمل می‌آید.

• **در فرایند تبلیغات و بازاریابی:** با گسترش صنایع گوناگون و بحث بازار رقابتی در قرن حاضر، بسیاری از صنایع به دنبال یافتن روش‌هایی

تحقیقات کمی روشمند در حوزه علوم اجتماعی، بدون آشنایی با روش‌های تحلیل آماری میسر نیست. دبیران علوم اجتماعی، با داشتن شوق و انگیزه بالا برای پژوهش، با چنین روش‌های آماری کمتر آشنا هستند. دکتر ذبیح اله صدفی، استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه زنجان که پیش از این کتاب‌های «تاکتیک‌های خاص تحقیق» و «مفاهیم اساسی جامعه‌شناسی» از وی منتشر شده، اخیراً مجموعه‌ای را با عنوان «روش‌های تحلیل آماری پیشرفته» به دانش‌پژوهان و علاقه‌مندان به این حوزه تقدیم کرده که حاصل مطالعات و تجربیات وی در تحقیق و تدریس در این زمینه است.

این مجموعه در دو جلد تألیف و تدوین شده است. جلد اول کتاب بیشتر صبغه نظری دارد و مؤلف ابتدا زیر بحث روش‌شناسی تحقیق به طرح مباحثی در زمینه تعریف و انتخاب جامعه آماری، جمعیت نمونه، روش‌های نمونه‌گیری، تعریف مهندسی و عملیاتی، متغیرها و ابزارهای سنجش و پردازش داده‌ها پرداخته است. کتاب در ادامه انواع روش‌های تحلیل آماری یافته‌های تحقیق و آزمون‌های آماری را شرح داده و در انتها نیز نمونه‌هایی از پرسش‌نامه‌های تحقیق در پیوست‌های کتاب ارائه شده است.

جلد دوم کتاب بیشتر جنبه کاربردی دارد و مؤلف طی آن به کاربرد تحلیل‌های آماری در موارد خاص پرداخته است. در فصل اول کاربرد آزمون‌های تی-استیودنت، ضریب هم‌بستگی، تحلیل واریانس، تحلیل تمایز، رگرسیون، کای، کولموگروف اسمیرنوف، کراسکال، ویلکاکسون و فریدمن تشریح شده است.

فصل دوم به کاربرد تحلیل‌های آماری در تکنیک‌های گوناگون تحقیق اختصاص دارد. در این فصل مؤلف کاربرد تکنیک‌های تحلیل شبکه، بحث گروهی، کنش، تمایز، تحلیل گفتمان، تحلیل محتوا و نیز کاربرد تحلیل روش کیو را شرح داده است. در انتهای کتاب نیز نمونه‌هایی از پرسش‌نامه ارائه شده است.

در پیشگفتار کتاب آمده است:

آمار به‌عنوان یک موضوع علمی، امروزه شامل مفاهیم و روش‌هایی است که در تمام پژوهش‌هایی که مستلزم جمع‌آوری داده‌ها به‌وسیله





## با مجله‌های رشد آشنا شوید

### مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهنامه و نه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

**رشد کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی

**رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی

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

### مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهنامه و هشت شماره در هر سال تحصیلی منتشر می‌شود:

**رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

**رشد بهار** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه اول

**رشد چاره** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

**رشد چراغ** برای دانش‌آموزان دوره آموزش متوسطه دوم

### مجله‌های بزرگسال عمومی

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

• رشد آموزش ابتدایی • رشد تکنولوژی آموزشی

• رشد مدرسه فردا • رشد معلم

### مجله‌های بزرگسال تخصصی:

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

• رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی • رشد آموزش زبان و ادب فارسی

• رشد آموزش هنر • رشد آموزش مشاوره مدرسه • رشد آموزش تربیت بدنی

• رشد آموزش علوم اجتماعی • رشد آموزش تاریخ • رشد آموزش جغرافیا

• رشد آموزش زبان‌های خارجی • رشد آموزش ریاضی • رشد آموزش فیزیک

• رشد آموزش شیمی • رشد آموزش زیست‌شناسی • رشد مدیریت مدرسه

• رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کار دانش • رشد آموزش پیش‌دبستانی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی، برای معلمان، مدیران، مربیان، مشاوران و کارکنان اجرایی مدارس، دانش‌جویان دانشگاه فرهنگیان و کارشناسان گروه‌های آموزشی و... تهیه و منتشر می‌شود.

• نشانی: تهران، خیابان ایرانشهر شمالی، ساختمان شماره ۴ آموزش و پرورش، پلاک ۲۶۶.

• تلفن و نامبر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸

• وبگاه: www.roshdmag.ir

در شناسایی بازار و خواسته‌های مشتریان به‌طریق علمی شده‌اند. نتایج حاصل همواره با استفاده از مطالعات آماری روی مشتریان و با مراکز که مشتریان با آن‌ها در ارتباط هستند، صورت می‌پذیرد. برای مثال، یک شرکت تولیدکننده پودر لباس‌شویی پس از تحقیق درباره میزان فروش فروشگاه‌های یک منطقه سهم فروش پودر لباس‌شویی خود را در می‌یابد. پس از اعمال تبلیغات جدید و به فاصله زمانی مناسب، این کار مجدداً صورت می‌گیرد و سهم افزایش فروش بررسی می‌شود. یا در همین مقوله، برای کسب اطلاع از اینکه در تولید مایع ظرف‌شویی آیا از لحاظ مصرف‌کنندگان، بین بوی اسانس لیمو یا توت‌فرنگی تفاوتی وجود دارد، با تعداد معینی مصاحبه می‌شود که در نتیجه ممکن است اکثر مصرف‌کنندگان رایحه اسانس لیمو و تعداد اندکی رایحه اسانس توت‌فرنگی را ترجیح دهند.

## حرکت جوامع مختلف در جمعیت

توسعه اقتصادی و اجتماعی، پیشروی گسترده به‌سوی کمی شدن داده‌ها و اطلاعات را نشان می‌دهد. لذا به‌نظر می‌رسد، در بسیاری از حرفه‌ها و شغل‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌گیری‌ها به اندازه‌گیری‌های عددی و داده‌های آماری بستگی دارد. از این‌رو داده‌های آماری تنها شامل اعداد نیستند، بلکه اعداد خود حامل اطلاعاتی در مورد یک سیستم مشخص هستند و احتیاج دارند که در سیستم مربوطه تفسیر شوند. با توجه به این رشد در استفاده از داده‌ها، نیاز و تقاضا برای استفاده از روش‌های تحلیل آماری پیشرفته به بهانه‌های گوناگون احساس می‌شود، مثلاً:

- ارائه و تولید داده‌های آماری قابل اعتماد.
- تجزیه و تحلیل داده‌های آماری به‌منظور شفافیت و وضوح معنای آن‌ها.
- ارائه استنتاج‌های عملی از داده‌های آماری.

بدین ترتیب به‌نظر می‌رسد، محقق با استفاده و کاربرد روش‌های تحلیل آماری پیشرفته، می‌تواند به‌صورت بهینه از توانایی‌های کمی، مهارت‌های برقراری ارتباط بین متغیرهای تحقیق برای تبیین روش‌شناختی مسائل و مشکلات موجود در جامعه استفاده کند. لذا محقق با استفاده از کاربرد روش‌های تحلیل آماری پیشرفته و اشراف بر روش‌های نمونه‌گیری، جمع‌آوری داده‌ها، و نظارت بر اجرای مطالعه، می‌تواند به‌صورت علمی به پردازش داده‌ها و استنتاج نتایج تحقیق بپردازد. بنابراین استفاده از روش‌های تحلیل آماری پیشرفته، یک قابلیت کاربردی در تحقیق است که بر مبنای آن محقق می‌تواند به توانایی‌های زیر نائل آید:

۱. توانایی فکر کردن منتقدانه در مورد استدلال‌ها با به کار بردن آمار به‌عنوان سند یا مدرک.
۲. قابلیت خواندن و تفسیر داده‌ها و قابلیت فهم آنچه که خواننده می‌شود.
۳. توانایی فهم و تفسیر آمارهایی که مخاطبان در زندگی روزمره با آن‌ها سروکار دارند.
۴. توانایی استفاده صحیح از آمار توسط همه مخاطبان در گروه‌های مختلف جامعه.

در واقع از آنجا که در بهره‌مندی از روش‌های تحلیل آماری پیشرفته، محقق بر تصمیم‌گیری‌ها با استفاده از آمار به‌عنوان سند و مدرک تمرکز می‌کند، لذا به‌نظر می‌رسد، هدف محقق عمدتاً در طراحی رابطه بین

متغیرهای تحقیق جلوه گر می شود تا پاسخ دادن به سؤالات و مسائل تحقیق. در صورتی که محقق با تکیه بر روش های تحلیل آماری پیشرفته در تلاش است، با طرح سؤالات تحقیق، فرضیه های منطقی (اعم از فرضیه های رابطه ای یا جهت دار)، و آزمون فرضیه ها به نتایج و پیشنهادات کاربردی دست یابد. بنابراین، با استفاده از روش های تحلیل آماری پیشرفته محقق می تواند:

- تفاوت بین رابطه معمولی و رابطه علت و معلولی را از یکدیگر تشخیص دهد.
- تفاوت بین عبارت نسبت دادنی را از عبارت نسبت داده شده، تشخیص دهد.
- داده های آماری قابل اعتماد و دارای اعتبار را (براساس برآورد حجم نمونه، جمعیت نمونه و شیوه های نمونه گیری) به جامعه آماری تعمیم دهد.
- برداشت درستی از کاربرد روش های تحلیل آماری پیشرفته به مخاطبان بدهد.

از آنجا که عملکرد اصلی روش های تحلیل آماری پیشرفته، تبیین آمار توصیفی و استنباطی داده های آماری است، لذا محقق سعی دارد، ضمن ارزیابی وضعیت موجود متغیرهای تحقیق، به تجزیه و تحلیل روابط ممکن (مداخله گر/ کاذب/ منکوب/ تعدیلی) بین متغیرهای تحقیق نیز بپردازد. اما آنچه که در این میان مهم به نظر می رسد، شکل و نحوه ارائه محتوای تحقیقات است. در واقع این کتاب، در قالب یک سناریوی مستدل و منطقی، در تلاش است مخاطبان را به درک و استفاده کاربردی داده ها و یافته های آماری، مجاب کند، تا از این طریق کاربران بتوانند پایه پای محقق به تبیین روش شناختی تحقیق نائل آیند. لذا محقق با تکیه بر روش های تحلیل آماری پیشرفته می تواند مدعی باشد که اگر:

- «تحقیق» به منزله طرح یک جنگ (در مقابله با مسائل و مشکلات جامعه) شبیه سازی شود،
- «روش» حکم مدیریت راهبردی را در این جنگ خواهد داشت،
- «تکنیک» به مثابه استفاده کاربردی از نوع اسلحه مناسب در این جنگ،
- و «آمار»، بررسی و ارزیابی محقق برای ارائه معبر مطمئن و معتبر در رویارویی با این جنگ خواهد بود.

اما مسئله ای که در اینجا مطرح می شود، این است که شناخت چنین سناریویی به مراجعی نیاز دارد که به عنوان پشتوانه علمی، انگیزه ای برای کاربرد آکادمیک این کتاب در دانشگاه تلقی شود تا از این طریق پژوهشگران بتوانند در تبیین روش شناختی یک مسئله فرهنگی و اجتماعی، از آن به صورت بهینه بهره برداری کنند. بدین ترتیب این کتاب با چنین پشتوانه ای به صورت بهینه و مفید می تواند در راستای روش تحقیق پیشرفته (در حوزه های مدیریتی، پژوهش های رفتاری، روان شناسی اجتماعی، جامعه شناسی) و در ارتباط با درس های جامعه شناسی مسائل اجتماعی ایران، جامعه شناسی گروه های اجتماعی، جامعه شناسی اقتصادی و توسعه، جامعه شناسی فرهنگی و جامعه شناسی سیاسی مورد استفاده دانش پژوهان گرامی قرار گیرد.



## اقتصاد مقاومتی؛ تولید و اشتغال

# رشد برای رشد

### نحوه اشتراک:

پس از واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سه راه آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افست، به دو روش زیر، مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: [www.roshdmag.ir](http://www.roshdmag.ir) و تکمیل برگه اشتراک به همراه ثبت مشخصات فیش واریزی؛
۲. ارسال اصل فیش بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۰۲۳۳ ۸۸۴۹۰ لطفاً کپی فیش را نزد خود نگه دارید.

### عنوان مجلات در خواستی:

- ◆ نام و نام خانوادگی: .....
- ◆ تاریخ تولد: .....
- ◆ میزان تحصیلات: .....
- ◆ تلفن: .....
- ◆ نشانی کامل پستی: .....
- استان: .....
- شهرستان: .....
- خیابان: .....
- پلاک: .....
- شماره پستی: .....
- شماره فیش بانکی: .....
- مبلغ پرداختی: .....
- ◆ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده اید، شماره اشتراک خود را بنویسید: .....

امضا:

◆ نشانی: تهران، صندوق پستی امور مشترکین: ۳۳۳۱-۱۵۸۷۵

◆ تلفن بازرگانی: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

◆ Email: [Eshterak@roshdmag.ir](mailto:Eshterak@roshdmag.ir)

- ◆ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال
- ◆ هزینه اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال



انا اعطيناك

