



Faculty of Social Sciences
Institute of Social Studies and Research

Quarterly of Social Studies Research in Iran
Vol. 11, No. 3:863-892, Autumn 2022
Doi: 10.22059/JISR.2022. 347464.1335

Historical Literacy of Students about Important Historical Issues of Iran*

Mohammad Reza Javdi Yeganeh¹
Zahra sadat Rooholamin²

Received: July 6, 2022

Accepted: September 7, 2022

Abstract

Introduction: Literacy plays an important role in making people active citizens of society. The ability to read and write means that a person can keep abreast of current events, communicate effectively, and understand the problems of the world. In the past, literacy was limited to skills such as reading and writing, but in the modern world there is also political, financial, technical, technological, urban, and historical literacy necessary for successful living in urban societies in today's world. They are very important. For people to be able to navigate the present, to see the present and the future in the context of the past, they need to be equipped with two kinds of tools: an understanding of the field of history and a usable framework of the past. Historical literacy as a framework that can be used by the past helps in historical re-education and leads to the development of people's historical memory by creating a fair balance in the process of historical literacy between society's expectations of their education and people's information, skills and awareness as the ultimate goal. Literacy has moved away from its previous limited meaning as a skill to combat ignorance and found new examples, so there is a connection between social action and literacy as a skill for empowerment. (One of the types of literacy that has not received enough attention is historical literacy. With the passage of time and the progress of life,

* Research Paper, Independent authors.

1. Associate Professor, Department of Sociology, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding author), myeganeh@ut.ac.ir.

2. PhD Candidate in Sociology, Department of Sociology, University of Tehran, Tehran, Iran, Zs.rooholamin@ut.ac.ir

literacy no longer means the ability to read a word, but the ability to understand the world. Historical literacy not only involves learning historical events, but also attaches importance to strengthening the ability to argue historical interpretive narratives to be able to develop the scientific literacy of members of society.

Method: In this article, using a quasi-experimental method with a one-group pretest and posttest design, the issue of historical literacy of students in a class about the important historical issues of Iran, including the fall of the Safavid dynasty, the Treaty of Turkmenchai, and the construction of the national South-North railroad, was investigated and analyzed. The studied population of this research is the students of the course on Iranian social history of undergraduate studies at the Faculty of Social Sciences of the University of Tehran.

Finding: The results of the research show that the students' familiarity with different historical sources and the students' historical literacy are different in relation to the mentioned important events. One of the results is the difference in students' views about the Turkmenchai Treaty. In the pretest, most of them thought this treaty was a shameful treaty, but in the posttest, they found a more benevolent attitude towards this treaty.

Conclusion: The study of students' responses showed that by using panel research to promote students' historical literacy at the end of the semester, students' performance in historical empathy and historically fair judgment improved.

Keywords: Historical Literacy, Historical Sociology, Historical Awareness, Development.

References

- Akhan, O., & Çiçek, S. (2021), An Examination of Historical Literacy Perceptions of Social Studies Preservice Teachers in Terms of Various Variables. **Higher Education Studies**, Vol. 11, No. 2: 166-178.
- Ameli, S. R. (2018), **Internet and Virtual Literacy**, Tehran: Culture, Art and Communication Research Institute. (*In Persian*)
- Arendt, H. (1400), **Between past and future; Eight exercises in political thought**, Translated by: S. Moghadam. Tehran: Scientific civilization. (*In Persian*)
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2003), **Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling**. Routledge.
- Baker, T. L. (2012), **How to conduct social research**. Translated by: H. Naiebi, Tehran: Ney Publishing. (*In Persian*)
- Bebi, E. (2008), **Research methods in social sciences**, Translated by: R. Fazel, Vol. 1, Tehran: Samt Publications. (*In Persian*)
- Beddes, K. (2016), **What is being said about historical literacy in literacy and social studies journals: a content analysis**. Brigham Young University.
- Blakey, N. (2004), **Designing Social Researches**, Translated by: H. Chavoshian, Tehran: Ney Publishing. (*In Persian*)

- Bucholc, M. (2013), On the potential of Norbert Elias's approach in the social memory research in Central and Eastern Europe. **Polish Sociological Review**, Vol. 183, No. 3: 317-334.
- Confino, A. (1997). Collective memory and cultural history: Problems of method. **The American historical review**, Vol. 102, No. 5: 1386-1403.
- Donald, J. (1982), "Language, Literacy, and Schooling," in **The State and Popular Culture**, (Milton Keynes: Open University, U203 Popular Culture Unit, 1982), p. 44. For Gramsci's remarks on language.
- Elias, N., & Dunning, E. (1986). **Quest for excitement. Sport and leisure in the civilizing process**. Basil Blackwell.
- Elias, N. (1994), "Time: An Essay". Oxford: Blackwell.
- Farhadi, M., & Kazemi, A. (2012), Social-Economic Development, Ethnicity and Political Participation, **Quarterly Journal of Social Studies and Research in Iran**, Vol. 2, No. 4: 571-597. (*In Persian*)
- Freire, P., & Masedo, D. (2015), **Literacy, Reading the Word and the World, translated by Hossam Hosseinzadeh**. Tehran: Rahai Internet Publishing. (*In Persian*)
- Grever, M., & Adriaansen, R. J. (2019), Historical consciousness: the enigma of different paradigms. **Journal of Curriculum Studies**, Vol. 51, No. 6: 814-830.
- Halbwax, Morris (1967), **The Psychology of Social Classes**, Translated by: A. M. Kardan, Tehran: Institute of Social Studies and Research. (*In Persian*)
- Hirsch Jr, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. S. (1988). **Cultural literacy: What every American needs to know**. Vintage.
- Huttensen, S. (2018), Making history: a guide to learning and teaching history in Australian schools, Translated by: Z. Siamian Gorji, **Book of History and Geography**, No. 160: 19-27. (*In Persian*)
- Gilllate, I., Luna, U., Castrillo, J., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2020), Historical Memory in Heritage Education Apps: A Resource for Building Social and Civic Competence. In **Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education** (pp. 286-311). IGI Global.
- Janalizadeh Choubbasti, H., Aliverdina, A., & Farzbod, M. M. (2016), Sociology of collective memory: a paradigmatic or non-paradigmatic field of study?, **Culture Strategy Journal**, Vol. 10, No. 40: 37-70. (*In Persian*)
- Lee, P. (2005). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning*. **Teaching and Research**, Vol. 5, No. 1: 25-40.
- Marks, L. (1957), "The Modern Prince and Other Writings, trans. (New York: New World Paperbacks, 1957), passim; **Selections from the Prison Notebooks**, eds." Q. Hoare and G. Nowell Smith (New York: International Publishers, 1971); and *Letters from Prison* (London: Jonathan Cape, 1975).
- Metzger, S. A. (2007), Pedagogy and the historical feature film: Toward historical literacy. **Film & History: An interdisciplinary journal of film and television studies**, Vol. 37, No. 2: 67-75.
- Mills, C. W. (1991), **Sociological Insight: A Critique of American Sociology**, Translated by: A. M. Ansari, Tehran: Publishing Company. (*In Persian*)
- Mitsal, B. (2019), **An Introduction to the Sociology of Memory**, Translated by: M. Rasouli, Tehran: Mitsa. (*In Persian*)

- Ramona, N., & Supriatna, N. (2021), Historical Literacy as Strengthening Character Education. In **6th International Conference on Education & Social Sciences (ICESS 2021)** (pp. 224-231). Atlantis Press.
- Perfetti, C. A., & Georgi, M. C. (1994). Learn and Reason About Historical Uncertainty. **Cognitive and instructional processes in history and the social sciences**, 257.
- Wang, Q. (2008). On the cultural constitution of collective memory. **Memory**, Vol. 16, No. 3: 305-317.
- Bulajić, A., Despotović, M., & Lachmann, T. (2019), Understanding functional illiteracy from a policy, adult education, and cognition point of view: Towards a joint referent framework. **Zeitschrift für Neuropsychologie**.
- Slaughter, R. A. (2004), "Integral Futures, a New Era for Futures Practitioners," [Link].
- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998), **The presence of the past: Popular uses of history in American life**. Columbia University Press.
- Rüsen, J. (1989). The development of narrative competence in historical learning—An ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. **History and Memory**, Vol. 1, No. 2: 35-59.
- Scheiber, H. N. (1978). Recapturing a usable past: Knowledge and skills in the high school American history curriculum. **The History Teacher**, Vol. 12, No. 4: 481-492.
- Seixas, P. (2006), Introduction. In P Seixas (Ed.), **Theorizing Historical Consciousness** (pp. 3-20). Toronto: University of Toronto Press.
- Shariati, S., & Soroushfar, Z. (2016), Review of the time policies governing the Iranian calendar in the years after the Islamic Revolution, **Quarterly Journal of Social Studies and Research in Iran**, Vol. 6, No. 1: 67-89. (*In Persian*)
- Slaughter, R. (2016), The Concept of Foresight, Translated by: H. Pourang, **Yas Strategy**, No. 9. (*In Persian*)
- Tajbakhsh, A. (1997), **History and Historiography**, Shiraz: Navid Shiraz. (*In Persian*)
- Taylor, A. I., & Young, C. M. (2003). **Making history: A guide for the teaching and learning of history in Australian schools**. Curriculum Corporation.
- Wertsch, J. V. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history. **Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives**, 38-50.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of educational Psychology*, 83(1), 73.
- Wineburg, S. (2000). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia 2001, S. 3–27 et passim; Denis Shemilt: The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. **Knowing, Teaching, and Learning History**. New York, London, 83-101.

سواد تاریخی دانشجویان درباره مسائل مهم تاریخی ایران*

محمد رضا جوادی یگانه^۱

زهرا سادات روح الامین^۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۶/۱۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۴/۱۵

Doi: 10.22059/JISR.2022.347464.1335

چکیده

در جامعه جدید سواد نقش مهمی در تبدیل افراد به شهروندان فعال اجتماعی دارد. توانایی خواندن و نوشتن به این معناست که فرد بتواند با رویدادهای جاری همگام باشد، ارتباط مؤثر داشته باشد و مسائلی جهان را درک کند. با گذشت زمان و پیشرفت زندگی، دیگر سواد به معنای توانایی خواندن یک کلمه نیست، بلکه به معنای توانایی درک دنیاست. سواد تاریخی نه تنها یادگیری رخدادها و تاریخی را دربردارد، بلکه تقویت توانایی استدلال پذیری روایت‌های تفسیری تاریخی را در اولویت قرار می‌دهد تا بتواند سواد علمی افراد جامعه را پرورش دهد. افراد برای آنکه بتوانند حال و آینده را در بستر گذشته ببینند، باید دو مهارت داشته باشند: درک تاریخ به منزله علم و یافتن چارچوبی قابل استفاده از گذشته. سواد تاریخی این چارچوب است، به کمک بازآموزی تاریخی می‌آید و با ایجاد توازن عادلانه در روند آموزش تاریخی میان انتظارات جامعه از آموزش آن، با اطلاعات، توان و آگاهی افراد، به منزله هدف نهایی به توسعه حافظه تاریخی افراد منجر می‌شود. در مقاله حاضر با استفاده از روش پانل طولی، موضوع سواد تاریخی دانشجویان یک کلاس درباره مسائل مهم تاریخی ایران، شامل سقوط صفویه، عهدنامه ترکمن‌چای و تأسیس راه آهن سراسری جنوب به شمال، بررسی و تحلیل شده است. جامعه مورد بررسی این تحقیق دانشجویان درس مبانی تاریخ اجتماعی ایران دوره کارشناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران هستند. یافته‌های تحقیق بیان‌کننده تأثیر محرک‌های مانند آشنایی دانشجویان با منابع مختلف تاریخی است. همچنین سواد تاریخی دانشجویان درباره رویدادهای مهم ذکر شده، متفاوت است. یکی از یافته‌ها تفاوت دیدگاه دانشجویان درباره عهدنامه ترکمن‌چای است. بیشتر آن‌ها در پیش‌آزمون این عهدنامه را ننگین می‌دانستند، اما در پس‌آزمون تلقی همدلانه‌تری به این عهدنامه داشتند. بررسی پاسخ‌های دانشجویان نشان می‌دهد با استفاده از تحقیقات پانل برای افزایش سواد تاریخی دانشجویان، در انتهای ترم، عملکرد دانشجویان در همدلی تاریخی و قضاوت منصفانه تاریخی بهبود یافت.

واژه‌های کلیدی: سواد تاریخی، جامعه‌شناسی تاریخی، آگاهی تاریخی، توسعه.

* مقاله پژوهشی، تألیف مستقل

۱. دانشیار گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، myeganeh@ut.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران، zs.rooholamin@ut.ac.ir

مقدمه و طرح مسئله

سواد از معنای محدود گذشته خود به معنای مهارتی در برابر جهل خارج شده و مصادیق جدیدی یافته است (هوگارت^۱، ۱۳۷۸: ۲۰۶)؛ از این رو میان کنش اجتماعی و سواد که مهارتی توانمندساز به‌شمار می‌آید، ارتباط برقرار است. (گرامشی، ۱۹۸۲: ۴۴؛ فریره^۲، ۱۳۹۵: ۴۱-۴۲؛ آرنوتز و ژيرو، ۱۳۸۷: ۱؛ ماسدو به نقل از فریره، ۱۳۹۵: ۹۸؛ والمسلی، ۱۹۸۴: ۸۴). سواد را می‌توان رسانه‌ای دانست که لحظات تاریخی و وجودی تجربه زیسته‌ای را تشکیل داده و تصدیق می‌کند که فرهنگی زیسته‌شده تولید می‌کند. به بیان فالکنر^۳ که تأکید می‌کرد گذشته هرگز نمرده، گذشته حتی هنوز نگذشته است (۱۹۵۱: صحنه سوم) این گذشته، که در تمام مسیر پیشین تا آخرین امتداد می‌یابد، ما را تنها به عقب نمی‌کشاند، بلکه می‌تواند به پیش براند. حتی برخلاف آنچه انتظار می‌رود، از منظری این آینده است که ما را به سوی گذشته عقب می‌راند. تاریخ فراتر از دانش تاریخی و رشته‌های مرسوم در آکادمی، واحدی به‌هم‌پیوسته است و بخش‌های سه‌گانه آن، یعنی گذشته، حال و آینده می‌توانند بر یکدیگر تأثیر و تأثر داشته باشند.

سواد وقتی فقط خواندن و نوشتن نباشد، میدان فهم جدیدی را ایجاد می‌کند که می‌توان در بستر نظریه‌ای از روابط قدرت و فهمی از بازتولید و تولید اجتماعی و فرهنگی تحلیل شود. هنگامی که از چنین گستره‌ای صحبت می‌کنیم، تعریف یونسکو از سواد تداعی می‌شود. در این تعریف جدید، توانایی ایجاد تغییر به‌کمک دانسته‌ها، ملاک باسوادی قرار گرفته است (یونسکو، ۱۴۰۱)؛ یعنی فردی که بتواند با استفاده از دانش و آموخته‌هایش، تغییری در زندگی خود ایجاد کند، باسواد محسوب می‌شود. در واقع این تعریف مکمل تعریف قبلی است؛ زیرا صرف دانستن یک موضوع به معنای عمل به آن نیست؛ پس اگر مهارت‌ها و دانش آموخته‌شده، سبب ایجاد تغییر معنادار در زندگی شود، می‌توان گفت این فرد انسانی باسواد است.

همچنان که گفته شد، در اینجا می‌توان انواع سواد را ذکر کرد. با توجه به اهمیت تاریخ در وضعیت زندگی انسان‌ها سواد تاریخی یکی از انواع سواد به‌شمار می‌آید که کمتر به آن توجه شده است. سواد تاریخی را می‌توان فرایندی نظام‌مند با مجموعه خاصی از مهارت‌ها، نگرش‌ها و درک مفهومی دانست که آگاهی تاریخی را توسعه می‌دهد (تیلور، ۲۰۰۳: ۲۸)؛ پس دامنه سواد بی‌سوادی در دنیای امروز تغییرات گسترده‌ای یافته است؛ از جمله اینکه سواد را می‌توان به

1. Hoggart
2. Paolo Freire
3. Faulkner

سوادهای اطلاعاتی، برنامه‌ای، تحلیلی و سواد عمومی تقسیم‌بندی کرد (عاملی، ۱۳۹۸: ۵۰-۵۲). در واقع نگاه به گذشته به منزله یک علم یا یک دانستنی صرف تغییر کرده است. اسلاوتر^۱ معتقد است تاریخ، هویت و دستاوردهای گذشته، بر ادراک، فهم و توجه ما در زمان حال تأثیر دارند و این به نوبه خود بر طرح‌ها، برنامه‌ها و اهداف آینده‌مان تأثیر می‌گذارد (اسلاوتر، ۲۰۰۵: ۱۲). به عبارت دیگر، افراد یک جامعه می‌توانند با استفاده از سواد تاریخی آینده‌ای را که به هر دلیل برایشان مطلوب و ارزشمند است، از مسیر گذشته برای آینده و توسعه استفاده کنند و برای رسیدن به آن تصمیم‌گیری مناسبی داشته باشند. از آنجا که آینده هر جامعه منوط به حضور آگاهانه جوانان در عرصه اجتماع است و کیفیت و میزان سواد جوانان در این امر اهمیت دارد، در این مقاله به شناخت، توصیف و ایجاد تفاوت در سواد تاریخی دانشجویان کارشناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران به روش پانل طولی پرداخته شده است.

پیشینه تحقیق

تاکنون مقاله یا رساله‌ای درباره سواد تاریخی در ایران چاپ و منتشر نشده و پژوهشی نیز در این باره انجام نشده است. در منابع انگلیسی سواد تاریخی را بیشتر از دیدگاه نظری بررسی کرده‌اند؛ از این رو در ادامه مقاله‌های اندکی که سواد تاریخی را به صورت تجربی پژوهش کرده‌اند، معرفی شده‌اند:

آخان (۲۰۲۱) به بررسی حجم نمونه ۱۳۴ نفر از معلمان مطالعات اجتماعی پیش از خدمت شاغل به تحصیل در دانشکده تعلیم و تربیت دانشگاه دولتی آکدنیز ترکیه در سال تحصیلی ۲۰۲۰-۲۰۱۹ پرداخته و از مدل مقیاس ادراک سواد تاریخی که اولوکای^۲ تهیه کرده، استفاده کرده است. نتایج به دست آمده حاکی از این است که سطح درک سواد تاریخی معلمان حاضر در پژوهش بالاست. همچنین متغیرهای سطح تحصیلات مادر و فراوانی تماشای فیلم‌های تاریخی تأثیر مثبتی بر سطح ادراک سواد تاریخی دارد. از سوی دیگر، ادراک آن‌ها با توجه به متغیرهایی مانند سطح پایه، جنسیت، سطح تحصیلات پدر، تمایل به مطالعه کتب تاریخ، دنبال کردن نشریات تاریخی و شایستگی معلمان تغییر / تفاوت نکرده است.

رامونا (۲۰۲۱) در پژوهش کیفی خود به تشریح نقش سواد تاریخی به کمک بیوگرافی شخصیت‌ها در تقویت پرورش شخصیت کودکان روستایی بایانگ در غرب سوماترا پرداخته

1. Slaughter
2. Uluçay

است. دیجیتالی شدن تدریس در دوران همه‌گیری کرونا عادت‌های جدید محسوب می‌شود که سبب شد کودکان به بازی‌ها و شبکه‌های اجتماعی اعتیاد پیدا کنند. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد توانایی پایین در سواد تاریخی سبب تضعیف شخصیت دانش‌آموز می‌شود؛ درحالی‌که افزایش مهارت‌های سواد تاریخی به تغییر تدریجی رفتار به سمت بهتر شدن کودکان در بایانگ کمک کرد. بدس (۲۰۱۶) با تحلیل محتوای مجلات مطالعات اجتماعی آمریکا، هدف از انجام این کار را آشنایی با تعریف مجلات اجتماعی از سواد تاریخی بیان کرده است. وی دو مجله «سوادآموزی نوجوانان و بزرگسالان» و «نظریه و تحقیق در آموزش اجتماعی» را از سال ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۵ تحلیل محتوای کیفی کرده است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد تعاریف سواد تاریخی میان مجلات متفاوت است.

متزگر (۲۰۱۶) در پژوهش خود به این سؤال پاسخ داده است که آیا فیلم‌های بلند دراماتیک می‌توانند به سواد تاریخی کمک کنند؟ او پنج شایستگی سواد تاریخی را بررسی کرده است تا بداند فیلم‌های داستانی تاریخی برای پرداختن به آن‌ها مناسب هستند یا خیر؛ از جمله دانش محتوا، تحلیل روایی، موقعیت تاریخی-فرهنگی یک متن، همدلی‌های تاریخی و بصیرت حال‌گرایی. نتیجه این پژوهش نشان می‌دهد درحالی‌که کلام مکتوب در نحوه تفکر مورخان بزرگسال درباره گذشته غالب است، ممکن است برای نسل جوان این مورد صادق نباشد. به‌طورکلی نیز عموم مردم آمریکا به فیلم‌ها و تلویزیون با مضمون تاریخی علاقه زیادی نشان می‌دهند. روزنزوایگ (۱۹۹۸) در کتاب «حضور گذشته: کاربردهای رایج تاریخ در زندگی آمریکایی» دریافت ۸۱ درصد از ۸۰۸ پاسخ‌دهندگانشان اظهار کرده است که در دوازده ماه گذشته فیلم‌ها یا برنامه‌های تلویزیونی با مضمون تاریخی را تماشا کرده‌اند. با توجه به اینکه میلیون‌ها بیننده دانش‌آموز در سنین مدرسه هستند، تأثیر فیلم‌های تاریخی تجاری بر نحوه یادگیری و تفکر نوجوانان و جوانان درباره گذشته موضوع آموزشی مهمی است.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، حوزه سواد تاریخی در دنیا بسیار نوپاست و مراحل ابتدایی را طی می‌کند. همچنین ذیل این موضوع و مفهوم در ایران مقاله‌ای یافت نشد و می‌توان این مقاله را اولین گام در ایران دانست. افزون بر این مرور تحقیقات فوق نشان می‌دهد حوزه آموزش -چه پیشادانشگاه چه پسادانشگاه- در به‌کارگیری این موضوع پیشتاز بوده است. در آن پژوهش‌ها بالاترین میزان اهمیت به تاریخ و سواد تاریخی در حوزه آموزش خلاصه می‌شود. به عبارت دیگر دغدغه اصلی محققان ماندگاری بیشتر رویدادهای تاریخی در حافظه دانش‌آموزان

و دانشجویان است^۱؛ بنابراین برای تثبیت سواد تاریخی یکی از ابزار مورد استفاده فیلم و سینماست. همچنین در حوزه‌های آموزشی مطرح شده، کمتر به ارتباط آن با توسعه جوامع پرداخته شده است. وجه تمایز این مقاله با مطالعات صورت گرفته در این است که با رویکرد جامعه‌شناختی به آموزش سواد تاریخی نگریسته می‌شود. در یک جمع‌بندی روش‌شناختی نیز این توضیح ضروری است که مطالعات پیشین نشان می‌دهد نه روش‌های کمی به صورت مطلق دستاوردهایی داشته‌اند و نه روش‌های کیفی؛ از این رو پیشنهاد می‌شود در این حوزه از هر دو روش استفاده شود.

چارچوب نظری

سواد تاریخی را اولین بار شایبر (۱۹۷۸) مطرح کرد. از دیدگاه او این سواد، شایستگی یک فرد در معنابخشیدن به متن و همچنین به منابع مختلف دیگر تاریخ مانند تصاویر، نمادها و موسیقی است. یک دهه بعد راویچ^۲ دیدگاه مستحکم‌تری را (۱۹۸۹) مطرح کرد؛ مبنی بر اینکه سواد تاریخی به سطوح دانش تاریخی اشاره دارد؛ یعنی تجمع حقایق درباره رویدادهای گذشته. هم‌زمان با راویچ، هیرش سواد تاریخی را معادل سواد فرهنگی می‌داند و معتقد است سواد تاریخی انباری از اطلاعات تاریخی و متشکل از نام‌ها، تاریخ‌ها و رویدادهای تاریخی است که می‌توان آن را بخش باارزشی از میراث فرهنگی فرد دانست (راویچ، ۱۹۸۹: ۵۳). در سال ۱۹۹۱ آرونوویتز و ژیروکس به سواد تاریخی ابعاد سیاسی و آموزشی دادند. آن‌ها سواد تاریخی را در روابط اجتماعی و سیاسی، عملکردهای ایدئولوژیکی و ساختارهای معنایی نمادین نهفته می‌دانند. این نوع از سواد تنها معرفت‌شناختی نیست، بلکه سیاسی و فوق‌العاده آموزشی است. به این دلیل سیاسی است که سواد را مجموعه‌ای از شیوه‌ها نشان می‌دهد که می‌تواند شرایطی را فراهم آورد تا به کمک آن افراد بتوانند توانمند یا ناتوان شوند. همچنین آموزشی است؛ زیرا سواد همیشه شامل روابط اجتماعی است که در آن یادگیری صورت می‌گیرد و به قدرت و دانش حاکم بر جامعه مشروعیت می‌بخشد (آرونوویتز و ژیروکس، ۱۹۹۱: ۲۲۷). در عصر آرونوویتز و ژیروکس، وینبرگ سواد تاریخی را مفهومی فراتر از یادآوری واقعیات تعریف کرد. کلید سواد

۱. البته برخی تحقیقات در ایران به تحلیل آموزش تاریخ و مطالعات اجتماعی در مقاطع تحصیلات پیش از دانشگاه توجه دارند. با توجه به اینکه این مقاله به سواد تاریخی دانشجویان می‌پردازد، از اشاره به آن تحقیقات چشم‌پوشی شده است.

تاریخی چیزی است که او از آن به سه روش ابتکاری یاد می‌کند: یافتن منابع، اثبات سند (اصالت سند) و زمینه‌سازی.

بدیهی است این امر به‌نوعی بر پیوستگی سواد تاریخی دلالت دارد که براساس آن منبع پایین‌ترین سطح سواد و زمینه‌سازی بالاترین را نشان می‌دهد؛ بنابراین از نظر وینبرگ در سواد تاریخی، افزون بر دانش تاریخی، فرد باید بتواند مانند مورخان حرفه‌ای با منابع تاریخی کار کند تا به سواد تاریخی برسد (پرفتی^۱، ۱۹۹۴: ۲۶۲). در ادامه سیر تکاملی مفهوم سواد تاریخی، روسن (۱۹۹۳) سواد تاریخی را معادل آگاهی تاریخی می‌داند و آن را «شبکه پیچیده‌ای از تفسیر گذشته، درک حال و آینده مورد انتظار» توصیف می‌کند. نقطه عطف مفهوم‌سازی سواد تاریخی را تیلور و هایدن (۲۰۰۳) با معرفی شاخص‌ها و ابعاد فرعی سواد تاریخی بیان کرده‌اند. تیلور براساس دیدگاه‌های راویچ و وینبرگ، شاخص‌هایی از قبیل معرفت تاریخی، درک مفهومی، منابع (روش تاریخی)، آگاهی تاریخی و زبان تاریخی را برای سواد تاریخی در نظر گرفته است (۲۰۰۳: ۱-۶).

هایدن و همکاران در ادامه شاخص‌سازی تیلور، ابعاد فرعی آن را مشخص کردند که عبارت‌اند از زمان شواهد، علت/ پیامد، تغییر/ تداوم، اهمیت و درک رویدادها و مسائل از دیدگاه مردم در گذشته و قضاوت اخلاقی درباره افراد گذشته (هایدن، ۲۰۰۳: ۱۲۰).

تعریفی که لی (۲۰۰۴) براساس روند تاریخی مفهوم‌سازی سواد تاریخی انجام شده ارائه می‌دهد، مبنی بر این است که سواد تاریخی به یادگیرندگان تاریخ کمک می‌کند تا رویدادها را در یک «تصویر بزرگ» تنظیم کنند که آن‌ها را قادر می‌کند از برون‌یابی تکه‌تکه‌ای از گذشته بسیار فراتر روند (لی، ۲۰۰۴: ۸). سی‌شس به اهمیت آگاهی تاریخی در سواد تاریخی برای کسانی می‌پردازد که دیدگاه تکثرگرایانه درباره سواد را پذیرفته‌اند. آگاهی تاریخی یعنی درک فردی و جمعی از گذشته که سبب شکل‌گیری عوامل شناختی، فرهنگی و همچنین روابط فهم تاریخی با حال و آینده می‌شود (سی‌شس، ۲۰۰۶: ۱۱). با مرور تاریخچه مفهوم سواد تاریخی درمی‌یابیم تعریف این مفهوم همچنان در حال تکامل است. صاحب‌نظران نسل جدید در این عرصه، یعنی هاتسن (۲۰۱۷) و نوکس (۲۰۱۰) هرکدام تعاریف نزدیک به یکدیگر را ارائه کرده‌اند:

از دیدگاه هاتسن، سواد تاریخی نه‌تنها یادگیری رخدادهای تاریخی را شامل می‌شود، بلکه تقویت استدلال‌ورزی تفسیری مخاطبان را نیز در اولویت قرار می‌دهد. نوکس نیز سواد تاریخی

را به معنای افزایش توانایی مذاکره و ایجاد تفاسیر و درک گذشته با استفاده از اسناد و مصنوعات به منزله شواهد در نظر دارد.

با توجه به تعاریف جدید، سواد تاریخی به معنای به خاطر سپردن بی هدف اطلاعات درباره گذشته نیست، بلکه تقویت توان فکری، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی افراد است. همچنین نگاه منفصلانه به گذشته یعنی تنها تاریخی دیدن آن و نه توجه به حال و آینده، در حال حاضر تغییر کرده است. سواد تاریخی یعنی اگر قرار است درگیر گذشته باشیم، بدانیم چه چیزی از گذشته باید در ذهن و حافظه ما باقی بماند تا تجربه تاریخی درستی داشته باشیم و بتوانیم از آن برای تجزیه و تحلیل استفاده کنیم. محققان در بسط مفهوم سواد تاریخی معتقدند تاریخ نه تنها به معنای گذشته، بلکه باید به گونه‌ای باشد که تجزیه و تحلیل آن، با زندگی نیز ارتباط پیدا کند.

علم تاریخ یکی از نظری‌ترین رشته‌های علوم انسانی است، اما مورخان گذشته کمتر به خصلت نظری علم تاریخ توجه داشته‌اند. از سوی دیگر وظیفه مورخ معاصر تنها ثبت وقایع نیست، بلکه باید بتواند وقایع را در بطن چارچوب‌های نظری تجزیه و تحلیل کند (میلز، ۱۳۷۰: ۱۶۱). «علوم اجتماعی نیز خود شامل مبانی تاریخی است. جامعه‌شناسی اصالتاً خصلت تاریخی دارد. به قول پل سوییزی، علوم اجتماعی علم تحریر تاریخ در زمان حال است» (همان: ۱۶۲). برای تبیین دشواره^۱ مطرح شده و به منزله چارچوب نظری و همچنین توجه به فراز و فرود این مناسبات، نگاه مبتنی بر فرایندهای طی شده و جامعه‌شناسی فرایندی^۲ نوربرت الیاس^۳ را می‌توان پیش رو داشت. الیاس در جامعه‌شناسی فرایندی به دنبال ایجاد هم‌فهمی^۴ از روندها و فرایندهای درازمدت بود و در تکمیل رویکرد تلفیق جامعه‌شناسی خرد و کلان، نقش اساسی و منحصربه‌فردی داشت. مفاهیم کلیدی الیاس در این زمینه، خود^۵ و الزامات ساختاری است. او می‌کوشید با طرح جامعه‌شناسی فرایندی یا جامعه‌شناسی مجازی^۶، پیوندی منطقی میان فرد، فرهنگ و جامعه ایجاد کند (اسمیت و رایلی، ۲۰۰۹: ۱۴۰). ضمن در نظر گرفتن سیر تطور مفهوم سواد تاریخی و با نگاه فرایندی الیاس، بهترین شاخص‌سازی با وجود ابعاد اصلی و فرعی از سوی تیلور اشاره شده که خلاصه‌ای از آن در جدول ۱ آمده است.

1. Problematic
2. Process Sociology
3. Norbert Elias
4. Understanding
5. Self
6. Figurational

جدول ۱. خلاصه‌ای از جنبه‌های اصلی سواد تاریخی - چارچوب مفهومی

ابعاد فرعی	ابعاد سواد تاریخی
رویدادها	آگاهی تاریخی
روایت‌ها	
زمان	
علت	
انگیزه	
اهمیت	
قضاوت اخلاقی	
تغییر و تداوم	منابع
همدلی ^۱	
یافتن منابع	
تأیید	زبان تاریخی
ارزیابی	
-	

اولین و مهم‌ترین شاخص سواد تاریخی تیلور، آگاهی از رویدادهای گذشته است. «آگاهی تاریخی»^۲ را می‌توان محصول فرایندی دانست که در خلال قرن‌ها شکل گرفته و رابطه تنگاتنگی با شکل‌گیری سواد تاریخی دارد (لی، ۲۰۰۴: ۳۰). آگاهی تاریخی از رویه‌هایی برای ساختن موقتی و تغییر متداوم در فرایندی استفاده می‌کند که از گذشته به آینده می‌رود. حافظه تاریخی^۳ به گذشته می‌نگرد و آگاهی تاریخی به مرور گذشته می‌پردازد تا چگونگی اندیشیدن به آینده را تحلیل کند. حافظه با تخیل و همدلی تاریخی مرتبط است، اما آگاهی تاریخی بیشتر به ظرفیت‌های تفسیری و روایت تاریخی مربوط می‌شود (کالفینو، ۱۹۹۷: ۱۳۸۸؛ وانگ، ۲۰۰۸: ۳۰۷). حافظه مثال یا درس اخلاقی است؛ درحالی‌که آگاهی تاریخی، تحلیل احتمالات و ارزیابی تغییرات، گسست‌ها و تداوم‌های اجتماعی است (ژیلت^۴ و همکاران، ۲۰۲۰: ۳۰۱). البته آگاهی تاریخی به حافظه تاریخی وابسته است و تا حافظه تاریخی شکل نگیرد، آگاهی تاریخی نیز به‌وجود نمی‌آید (هالبواکس،

1. Empathy
2. Historical consciousness
3. Historical memory
4. Iratxe Gillate

۱۳۴۶: ۴۳). حافظه تاریخی هم در سطح فردی و هم در سطح جمعی، به معنای حفظ گذشته در حال یا حفظ زمان حال در گذشته است (شریعتی، ۱۳۹۶: ۷۵).

دومین شاخص تیلور، مهارت‌های تحقیق است، این فرایند شامل «جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل، استفاده از شواهد (آثار، اسناد و نمودارها) و مسائل مربوط به منبع» است (تیلور، ۲۰۰۳: ۶). به عقیده او، استفاده از علم کاربردی برای تعیین نحوه وقوع رویدادهای تاریخی مهم است. فهم کاربردی، علمی و تخصصی از تکنولوژی برای یافتن منابع تاریخی و بررسی صحت آن نشانه سواد تاریخی است (همان: ۱).

به گفته تیلور (همان: ۶) «درک و برخورد با زبان گذشته» ویژگی متمایز یک یادگیرنده باسواد تاریخی است؛ زیرا تاریخ، مانند سایر تخصص‌ها، زبان منحصر به فرد خود را دارد. یادگیرنده سواد تاریخی باید از این واقعیت آگاه باشد که زبان در تاریخ می‌تواند معانی متعددی داشته باشد. هاسبند^۱ (۱۹۹۶) به همین ترتیب ادعا کرد یادگیرندگان تاریخ باید بفهمند چگونه زبان، تاریخ را شکل می‌دهد و چگونه تاریخ زبان را شکل می‌دهد؛ بنابراین درحالی که مهم است یادگیرندگان تاریخ زبان را درک کنند، زبان می‌تواند درک ما از تاریخ را به تصویر بکشد.

روش تحقیق

روش مقاله حاضر طرح پانل طولی است. در این طرح تنها از یک گروه آزمایشی استفاده می‌شود که پیش از مداخله و پس از آن اندازه‌گیری می‌شود. مطالعه پانل یکی از بهترین شیوه‌های سنجش تغییرات افراد معین در طول زمان است که در آن ابتدا جمعیت نمونه را در یک مقطع زمانی مطالعه و سپس همان نمونه را در مقطع زمانی دیگر بررسی می‌کنند. با مقایسه پاسخ‌ها می‌توان پی برد ویژگی‌ها یا وجهه نظرها با گذشت زمان تداوم یافته‌اند، کنار گذاشته یا دگرگون شده‌اند (ارل، ۱۳۸۸: ۹۸). با استفاده از این روش سواد تاریخی دانشجویان کلاس تاریخ اجتماعی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران در نیم‌سال دوم ۱۴۰۰-۱۴۰۱ درباره مسائل مهم تاریخی ایران آزمایش شد.

جدول ۲. طرح پانلی

زمان ۱	زمان ۲	زمان ۳
X ₁	مداخله	X ₂

منبع: دواس، ۱۳۹۹

در ابتدای امر برای طراحی روند انجام پانل طولی جلسات متعددی درباره تصمیم‌گیری برای موضوعات تدریس در ترم جدید با حضور نویسنده اول (استاد) و دوم (دستیار استاد) برگزار شد. ملاک انتخاب سه موضوع «علل سقوط صفویه»، «دلایل انعقاد و تفاهم‌نامه ترکمن‌چای» و «تلقی دانشجویان از ساخت راه‌آهن سراسری توسط رضاشاه»، مناقشه‌برانگیز بودن آن‌ها بود؛ زیرا نظرات بسیار متفاوتی درباره این سه رویداد مهم تاریخی وجود دارد. هدف تیم تحقیق آشنایی با آگاهی تاریخی اولیه دانشجویان مورد مطالعه در ابتدای امر و تفاوت در آگاهی تاریخی در پایان ترم بعد ایجاد محرک‌هایی مانند نگارش کارنوشت با استفاده از منابع متفاوت از سوی دانشجویان است. پیش‌آزمون، مداخله و پس‌آزمون در این طرح پانلی به شرح زیر است:

پیش‌آزمون: پرسشنامه‌ای با محوریت سؤالاتی مانند علل سقوط صفویه، دلایل انعقاد تفاهم‌نامه ترکمن‌چای و تلقی دانشجویان از ساخت راه‌آهن سراسری توسط رضاشاه طراحی شد و دانشجویان ترم اولی آن را تکمیل کردند. هدف از این سنجش، اطلاع از میزان آگاهی تاریخی دانشجویان بود.

مداخله: در اینجا مطالبی که استاد از منابع گوناگون تاریخی ارائه می‌کرد و همچنین نگارش کارنوشت‌هایی که دانشجویان باید برای آن به منابع گوناگون تاریخی مراجعه می‌کردند، متغیر مستقل در نظر گرفته شد.

پس‌آزمون: سؤالات امتحان میان‌ترم و پایان‌ترم به‌گونه‌ای طراحی شده بود که دانشجویان باید به تحلیل دوجانبه یعنی مزایا و معایب آن واقعه تاریخی می‌پرداختند. همچنین تلاش شد براساس جدول ۲، سواد تاریخی دانشجویان این کلاس را آزمایش کنیم.

شرکت‌کنندگان در این کلاس دانشجویان تازه‌وارد به دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران در مقطع کارشناسی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند. درس مبانی تاریخ اجتماعی ایران، مهم‌ترین رویدادهای تاریخ ایران را واکاوی و به دانشجویان کمک می‌کند تا به‌صورت ویژه درباره رویدادهای تاریخی که نظرات متفاوت و مغشوشی برای آن وجود دارد، به درک درستی از آن دست یابند. دوره زمانی این بررسی، تمرکز بر ایران جدید، یعنی از آغاز عصر صفوی تا پایان دوره رضاشاه دارد. این دوره شامل شکل‌گیری ایران جدید، بزرگ‌ترین پیروزی‌ها و دشوارترین شکست‌ها، آغاز جنبش‌ها، انقلاب‌ها و اصلاحات اجتماعی است. هدف درس نیز این است که دانشجویان با پژوهش‌های اصلی و مهم درباره این مقطع آشنا شوند و بتوانند تحلیل درست و دقیقی از این دوره تاریخی ارائه کنند. برای انجام این پانل طولی سواد پنج گام برداشته شد:

۱. در ابتدای ترم پرسشنامه‌ای در اختیار دانشجویان کلاس قرار گرفت تا میزان آگاهی تاریخی ابتدایی آنان از رویدادهای مهم و مناقشه‌برانگیز تاریخی مانند علل سقوط صفویه، مزایا و معایب عهدنامه ترکمن‌چای و تأسیس راه‌آهن توسط رضاشاه سنجیده شود.
۲. در طول ترم از دانشجویان خواسته شد سه کارنوشته با موضوعات «علل سقوط صفویه»، «دلایل لزوم بستن عهدنامه ترکمن‌چای، فواید و مضار آن» و «فواید و مضار ساخت راه‌آهن سراسری در دوره رضاشاه» بنویسند و تا حد امکان از منابع متفاوت تاریخی استفاده کنند. فرصت تحویل هر کارنوشته یک هفته پیش از ارائه آن موضوع توسط استاد بود. هدف از این کار آشنایی دانشجویان با رویدادهای تاریخی به‌کمک منابع مختلف بود که از جانب آن با زبان تاریخ و منابع تاریخی آشنا شوند.
۳. در آزمون میان‌ترم و پایان‌ترم سؤالاتی از موضوع کارنوشته‌ها مطرح شد تا میزان تغییر آگاهی و سواد تاریخی آنان مشخص شود.
۴. از آنجا که چند روز پیش از کلاس با موضوع مربوط، دانشجویان کارنوشته‌های خود را به دستیار استاد تحویل می‌دادند، نویسنده اول (استاد) سؤالات چالشی بیشتری با دانشجویان مطرح می‌کرد تا میزان اثرگذاری کارنوشته‌ها بر تحلیل و مشارکت دانشجو در کلاس را بسنجد.
۵. بیشتر دانشجویان ترم اول یا دومی بودند. نویسنده دوم به‌عنوان دستیار آموزشی کلاس جزوهای با محتوای چگونگی ارجاع‌دهی در مقالات را در اختیار دانشجویان قرار داد تا آنها بتوانند در هر کارنوشته به‌درستی ارجاع‌دهی کنند. همچنین بعد از تحویل هر کارنوشته آنها را صحیح و مجدد به دانشجو ارسال می‌کرد تا اشتباهات ارجاع‌دهی یا کمبود منابع را برطرف کنند. همچنین در تاریخ‌هایی که در طرح درس مشخص شده بود، دستیار آموزشی درباره موضوعات توضیحات لازم را ارائه می‌کرد. در مجموع ۳۶ دانشجو در طول ترم برای موضوعات مشخص‌شده، یعنی «علل سقوط صفویه»، «فواید و مضار انعقاد تفاهم‌نامه ترکمن‌چای» و «فواید و مضار تأسیس راه‌آهن جنوب به شمال توسط رضاشاه» کارنوشته ارسال کردند.

یافته‌های تحقیق

طرح پانلی برای مفهوم و موضوعی که برای نخستین بار در ایران درباره آن بحث می‌شود، کار دشواری است که باید در جای خود بدان پرداخت؛ بنابراین درباره یافته‌های این طرح پانلی، در

حد یک پانل اولیه باید دقت کرد؛ البته تلاش شده است مراحل طرح پانلی که در بالا بیان شد، اجرا شود. یافته‌های این تحقیق براساس منطق روش در سه بخش به شرح زیر آمده است:

الف) آزمون اولیه میزان سواد تاریخی: اوایل ترم دوم ۱۴۰۰ کلاس‌های درس دانشگاه به‌دلیل اپیدمی کرونا به‌صورت مجازی برگزار شد؛ به همین دلیل پرسشنامه نیز به‌صورت مجازی و از طریق سامانه ایلرن دانشگاه تهران در اختیار دانشجویان قرار گرفت. سؤالات این پرسشنامه شامل علل سقوط صفویه، مزایا و معایب عهدنامه ترکمن‌چای و فواید و مضار تأسیس راه‌آهن در زمان رضاشاه بود. برای آغاز پرسشنامه و درک علاقه دانشجویان به فیلم و کتاب‌های تاریخی دو سؤال درباره مشاهده کردن سریال شهرزاد یا ندیدن آن و مطالعه کتاب‌های تاریخی مطرح شد. همچنین سؤالی با هدف آزمون عناصر کنجکاو تاریخی و منبعی که از آن استفاده کرده‌اند، طرح شد. تعداد دانشجویانی که در این آزمون شرکت کردند، ۳۶ نفر بودند.

جدول ۳. نمای کلی علاقه تاریخی دانشجویان در ابتدای ترم

خیر	بله	
۳۴ درصد	۶۶ درصد	مشاهده سریال
غلط	صحیح	
۳۴ درصد	۶۶ درصد	دوره تاریخی سریال
خیر	بله	
۸/۶ درصد	۹۱/۴ درصد	سابقه کسب اطلاعات تاریخی
مدرسه، پروژه	علاقه به دانستن یک موضوع	
۳۴ درصد	۶۶ درصد	دلیل کسب اطلاعات تاریخی

یکی از منابعی که می‌تواند به میزان سواد تاریخی کمک کند، سریال و فیلم‌های تاریخی است. سریال شهرزاد با گونه عاشقانه و تاریخی، از پرمخاطب‌ترین مجموعه‌ها در شبکه خانگی ایران است. ۶۶ درصد پاسخگویان این سریال را مشاهده کرده‌اند و ۳۴ درصد آن را تماشا نکرده‌اند. یکی از کارکردهای سریال تاریخی آشناکردن مخاطب با تاریخ است. از این نگاه ۶۶ درصد پاسخگویان به‌درستی دوره تاریخی سریال را اعلام کرده بودند و یک‌سوم باقی‌مانده پاسخ نادرست داده بودند؛ البته با توجه به پرنسب بودن ابعاد عاشقانه و جنایی در این سریال، احتمال چنین خطایی داده می‌شد. شاید یکی از نشانه‌های علاقه به تاریخ و آگاهی تاریخی

کنجکاوی تاریخی خارج از کلاس درس یا تحقیقات اجباری در برنامهٔ درسی است. ذیل این مقوله، ۹۱/۴ درصد دانشجویان تاکنون قصد کسب اطلاعات تاریخی دربارهٔ موضوعی خاص را داشته‌اند که از این میان ۶۶ درصد برای علاقه به دانستن یک موضوع و ۳۴ درصد برای مدرسه یا پروژه بوده است.

جدول ۴. منابع مورد استفادهٔ دانشجویان برای کسب اطلاعات تاریخی

منبع علاقه	میزان پاسخ به درصد
کتاب تاریخی	۷۵
فیلم و سریال	۳۰/۵
خبرگزاری / از اطلاعات اطرافیان استفاده کردم.	۲۸

با توجه به مباحث مطرح شده در مبانی نظری مقاله، یافتن منابع برای پاسخ به کنجکاوی‌های تاریخی یکی از ابعاد فرعی سواد تاریخی است. براساس جدول ۴، تعداد ۷۵ درصد پاسخگویان از کتاب تاریخی، ۳۰/۵ درصد از فیلم و سریال و ۲۸ درصد از خبرگزاری‌ها یا از اطلاعات اطرافیان استفاده کرده‌اند. شایان ذکر است که پاسخگو می‌توانست سه گزینه انتخاب کند. یکی از بزرگ‌ترین سلسله‌های پادشاهی بعد از حمله اعراب به ایران، صفویه است. این دوره در منابع تاریخی شروع تاریخ مدرن ایران است. در این دوران ایران شاهد پیشرفت‌های بسیاری در زمینه‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی بوده است. برای آشنایی با میزان آگاهی تاریخی دانشجویان با این دوره، از آن‌ها دربارهٔ این مسئله پرسیده شد که نام سلسلهٔ صفویه تداعی‌کنندهٔ چیست. برای ۸۳ درصد نام این سلسله تداعی احیای مذهب شیعه، ۵۵/۵ درصد تداعی گر بناهای تاریخی شکوهمند و ۳۰/۵ درصد تداعی‌کننده شکل‌گیری ایران جدید است. پاسخگویان می‌توانستند سه گزینه را انتخاب کنند.

جدول ۵. مفاهیم تداعی‌شده از سلسلهٔ صفویه در ذهن دانشجویان

مفهوم تداعی‌شده	میزان پاسخ به درصد
احیای مذهب شیعه	۸۳
بناهای تاریخی شکوهمند	۵۵/۵
شکل‌گیری ایران جدید	۳۰/۵

یکی از ابعاد فرعی آگاهی تاریخی، آگاهی از علل و عوامل مختلف رویداد است. سقوط حکومت صفویه ریشه در عواملی پیچیده و چندجانبه دارد و نمی‌توان یک یا حتی چند عامل

خاص را برای آن برشمرد؛ از همین رو سؤالی درباره علت سقوط صفویه از دانشجویان پرسیده شد. ۴۷ درصد ناکارآمدی شاهان، ۳۳ درصد فساد دربار و درباریان و ۲۷ درصد تندروی مذهبی را علل سقوط این سلسله ذکر کرده بودند. این سؤال با اینکه به صورت باز پرسیده شده بود، دانشجویان تنها سه دلیل را ذکر کرده بودند و اشاره‌ای به شرایط دیگر جامعه در آن زمان نداشتند. انعقاد عهدنامه ترکمن‌چای یکی از رویدادهای تاریخی است که از دیرباز تاکنون بر سر میزان سود و ضرر آن مناقشه و بحث‌های فراوانی صورت گرفته است، اما کمتر کسی به همه ابعاد این انعقاد تاریخی پرداخته است و جای تعجب ندارد که ۶۴ درصد دانشجویان تلقی‌شان از این انعقاد این است که قراردادی ننگین به‌شمار می‌آید و ۲۸ درصد معتقدند قراردادی است که به ضرر ایران بوده، اما منفعتی داشته است. همچنان که گفته شد، این اعداد نیز گواهی دیگری است که سواد تاریخی دانشجویان هیچ آگاهی‌ای از چنین رویدادی ندارد. همچنین یکی از ابعاد فرعی آگاهی تاریخی، همدلی با شرایط زمانی آن روزهاست؛ یعنی با مطالعه و آشنایی با شرایط همه‌جانبه آن دوران بهتر می‌توان به قضاوت رویدادهای تاریخی نشست.

جدول ۶. نوع نگاه دانشجویان به قرارداد ترکمانچای

میزان پاسخ به درصد	نوع نگاه به قرارداد ترکمانچای
۶۴	قراردادی ننگین است.
۲۸	قراردادی است که به ضرر ایران بوده، اما منفعتی هم داشته است.
۸	بی‌پاسخ

ساخت راه‌آهن سراسری جنوب به شمال توسط رضاشاه، یکی از دیگر اقدامات تاریخی است که صاحب‌نظران آن را نقد و بررسی کرده‌اند. یکی از ابعاد فرعی سواد تاریخی آگاهی از اهمیت و انگیزه اقدامات تاریخی است؛ از همین رو از دانشجویان درباره تلقی خود از ساخت راه‌آهن پرسیده شد که ۵۰ درصد آن را در جهت منافع کشورهای خارجی و ۳۶ درصد در جهت توسعه کشور دانسته‌اند؛ البته ۱۴ درصد به این سؤال پاسخ نداده‌اند. نتایج نشان می‌دهد سواد تاریخی دانشجویان آگاهی کمی از اهمیت و انگیزه چنین اقدامی توسعه‌ای در کشور دارد.

جدول ۷. نوع نگاه دانشجویان به راه‌آهن سراسری

میزان پاسخ به درصد	نوع نگاه به راه‌آهن سراسری
۵۰	در جهت منافع کشورهای خارجی بوده است
۳۶	در جهت توسعه کشور بوده است.
۱۴	بی‌پاسخ

مداخله علمی: متغیرهای میانی در این طرح پانلی سه نوع بود:

۱. نگارش کارنوشت توسط دانشجویان بدون معرفی منبع؛
 ۲. بحث‌های چالشی در کلاس؛
 ۳. معرفی منابع الزامی برای مطالعه در آزمون میان‌ترم یا پایان‌ترم.
- در ادامه ترم، دو هفته قبل از تدریس هریک موضوعات مشخص شده توسط استاد، دستیار استاد برای دانشجویان موضوع کارنوشت را توضیح می‌داد و از آن‌ها می‌خواست منابع تاریخی متناقض را بررسی کنند و تا یک هفته مانده به درس آن را ارسال کنند. دانشجویان سه کارنوشت با موضوعات زیر نوشتند:

۱. علل سقوط صفویه؛
 ۲. مزایا و معایب عهدنامه ترکمن‌چای؛
 ۳. فواید و مضار ساخت راه‌آهن سراسری در دوره رضاشاه.
- دانشجویان مورد مطالعه به دلیل اینکه به تازگی دوره دبیرستان خود را به پایان رسانده بودند، با اصول نگارش کارنوشت و مقاله کلاسی آشنا نبودند؛ بنابراین برای نگارش کارنوشتی درست، علمی و دقیق نیاز بود اصول مقاله‌نویسی برای آن‌ها در گروه کلاسی بارگذاری شود. طی رفت و برگشت برای کارنوشت‌های اول و دوم میان دانشجویان و دستیار استاد، به آن‌ها آموزش صحیح نگارش مقاله داده شد، اما برای کارنوشت سوم، اعلام شد بدون هیچ‌گونه رفت و برگشتی نمره داده می‌شود. همچنین براساس دو کارنوشت قبلی و جزوه نحوه ارجاع‌دهی بایستی کارنوشت سوم را ارجاع می‌دادند. در این مرحله دو متغیر به آزمایش وارد شد:

۱. ارجاع به منابع متفاوت تاریخی برای نگارش کارنوشت‌ها که سبب می‌شد آگاهی تاریخی دانشجویان تحت‌الشعاع اطلاعات گوناگون قرار گیرد.
 ۲. نحوه تدریس استاد با استفاده از منابع متفاوت به‌گونه‌ای که در کلاس مباحث ضد و نقیض صورت می‌گرفت و آگاهی تاریخی دانشجو را به چالش می‌کشاند.
- از سوی دیگر یکی از معیارهای سواد تاریخی، استفاده صحیح از منابع تاریخی و ارجاع‌دهی دقیق به آن است که این شیوه نیز تدریس شد. از ۳۸ دانشجویی که کارنوشت را ارسال کردند، ۱۲ نفر به‌درستی ارجاع‌دهی را انجام داده بودند. این آمار نشان می‌دهد دانشجویان یا نحوه ارجاع‌دهی را به‌درستی یاد نگرفته‌اند یا انگیزه‌ای برای درست انجام‌دادن ارجاعات

ندارند. از دیگر معیارهای سواد تاریخی، نگاه کامل و جامع به رویدادهای تاریخی است. بیشتر دانشجویان در کارنوشت سوم، نگاه مطلق‌گرایی که در ایام دانش‌آموزی با مطالعه کتاب‌های تاریخی به دست آورده بودند (مبنی بر اینکه لزوماً تأسیس راه‌آهن توسط رضاشاه اقدامی ناپسند بوده) نداشتند و با مراجعه به منابع مختلف مزایا و معایب تأسیس راه‌آهن جنوب به شمال ایران را بررسی کرده بودند.

پس آزمون: در ادامه برای فهم اینکه این روش تدریس یعنی نگارش کارنوشت و ارسال آن تا پیش از ارائه درس چه میزان بر آگاهی تاریخی دانشجویان از معیارهای سواد تاریخی اثرگذار بوده است، سؤالاتی تحلیلی درباره موضوعات کارنوشت‌ها در میان‌ترم و پایان‌ترم ارائه شد که در ادامه مطرح شده‌اند:

۱. به نظر شما اگر سلطان حسین شخصیت دلاور و جنگجویی داشت، آیا می‌توانست از حمله محمد افغان جلوگیری کند یا خیر؟ توضیح دهید.
۲. علمای شیعه چگونه می‌توانستند از سقوط صفویه جلوگیری کنند؟
۳. راه جایگزین ایران به جای پذیرفتن معاهده ترکمن‌چای چه بود؟ مضرات و فواید آن راه جایگزین را توضیح دهید.
۴. یکی از اقدامات رضاشاه ساختن راه‌آهن سراسری در مسیر شمال به جنوب در ایران بود. مخالفان این مسیر، خط آهن شرق به غرب را پیشنهاد می‌دادند. مزایا و مضرات دو مسیر را با یکدیگر مقایسه کنید و توضیح دهید چرا سرانجام خط آهن شمال به جنوب ساخته شد؟

بعد از پس‌آزمون، پاسخ دانشجویان بررسی و با پاسخ‌نامه آزمون اولیه (پیش‌آزمون) مقایسه شد. با یک نگاه کلی به پاسخ‌های دانشجویان در طول‌ترم می‌توان نتیجه گرفت نگاه دانشجویان به مقولات تعریف‌شده و تدریس‌شده تفاوت یافته است. در واقع تلاش برای ارتقای سواد تاریخی، مؤثر واقع شده و نه تنها دانش تاریخی که نحوه نگاه و تحلیل نیز تغییر یافته است. در این بخش از یافته‌های تحقیق، به مقایسه نوع پاسخ‌دهی سه دانشجوی منتخب به سؤالات پرداخته‌ایم که در جدول ۸ قابل مشاهده است. با توجه به جدول تفاوت نوع نگاه به یک سؤال و تفاوت در پاسخ، در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌خوبی مشاهده می‌شود.

جدول ۸. تغییر در نوع پاسخگویی دانشجویان به سؤالات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

سؤال	دانشجوی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
علت سقوط صفویه	دانشجوی اول	ناکارآمدی شاهان	نادیده گرفتن مذاهب دیگر نداشتن ارتش مرکزی به دلیل خلع قدرت عشایر از سوی شاه‌عباس قدرت گرفتن حرم‌سراها در تصمیم‌گیری‌های مهم کشور
دانشجوی دوم	بی‌توجهی و نبود اقدامات لازم برای شرایط داخلی به وجود آمده	تضاد شدید عناصر قدیم و جدید در طبقه نظامی ایران ناپدید شدن اساس دینی مسئولیت‌ناپذیری و دخالت‌های فراوان دولت سایه (ملکه و خواجه‌سرایان) انحطاط دودمان و پرورش فرزندان در حرم‌سرا	
دانشجوی سوم	ضعف پادشاهان، سرکوب داخلی شدید علیه شاهزادگان و اهل دربار (از علل اقتصادی-اجتماعی آن بی‌اطلاعم)، تیرگی روابط با همسایگان سنی‌مذهب	رعب و وحشتی که محمود افغان ایجاد کرده بود، از همکاری دیگر والیان جلوگیری می‌کرد. ضعف سپاه صفوی و اتحاد خاندان شاهی با والیان معترض نیز سبب شد شاه تنها بماند و شکست بخورد.	
تلقی از عهدنامه ترکمن‌چای	دانشجوی اول	قراردادی ننگین است.	بررسی شرایط و فرایند رسیدن به این قرارداد اهمیت دارد. ایران در آن زمان تنها بود و اگر قبول نمی‌کرد، قسمت‌های بیشتری از خاک ایران به تصرف روسیه درمی‌آمد. این قرارداد مزیتی هم داشت؛ اینکه ایرانیان از عقب‌ماندگی خود آگاه شدند.
دانشجوی دوم	قراردادی ننگین است.	با توجه به عدم اتحاد بین علما و عباس میرزا و نداشتن قدرت کافی در سپاه مرکزی، احتمال اینکه زمین‌های بیشتری ایران از دست می‌داد، بیشتر می‌شد. این تصمیم عاقلانه با توجه به شرایط آن زمان بود.	
دانشجوی سوم	قراردادی ننگین است.	اگر ایران این قرارداد را نمی‌پذیرفت، جنگ ادامه می‌یافت و زمین‌های بیشتری تصرف می‌شد	

سؤال	دانشجوی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
تلقى از تأسیس خط آهن جنوب به شمال	دانشجوی اول	در جهت توسعه کشور بوده است.	تأسیس این خط آهن قدرت‌نمایی رضاشاه به عشایر بود و مزایای اقتصادی برای شاه داشت؛ زیرا این خط آهن به شمال کشور می‌رسید و شاه در آنجا زمین داشت. البته اسناد تاریخی نشان می‌دهند انگلیسی‌ها هم با تأسیس این خط آهن مخالف بودند.
	دانشجوی دوم	در جهت منافع کشورهای خارجی بوده است.	از مزایای خط آهن جنوب به شمال فرستادن سریع سربازان به مناطق شمالی کشور بود. همچنین اسناد تاریخی مخالفت کشورهای انگلیس و روسیه برای تأسیس این خط آهن را اثبات می‌کند.
	دانشجوی سوم	در جهت منافع کشورهای خارجی بوده است.	این خط آهن یک سو به آب‌های آزاد و از سوی دیگر به حوزه خزر منتهی می‌شد که به گسترش تجارت می‌انجامید. هرچند ساخت این خط آهن در مقایسه با خط آهن شرق به غرب هزینه بیشتری داشت، این مسیر به آب‌های آزاد نمی‌رسید؛ در نتیجه ساخت خط آهن شمال به جنوب در جهت توسعه کشور بود.

همان‌طور که روند تفاوت پاسخ دانشجویان از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون در جدول ۸ مشاهده می‌شود، می‌توان نتیجه گرفت محرک‌هایی مانند نگارش کارنوشت‌ها و معرفی منابع متفاوت برای هر سه موضوع مذکور بر سواد تاریخی دانشجویان مؤثر بوده است. پاسخ‌های آنان در امتحان میان‌ترم و پایان‌ترم از تک‌محوری به چندمحوری و همراه با همدلی تاریخی و قضاوت تاریخی با توجه به شرایط آن زمان جامعه متفاوت شده است که شرح آن در ادامه آمده است.

ارتقای نگاه چندمحوری تاریخی: یکی از کاستی‌های دانشجویان در آزمون اولیه، ذکر نکردن دلایل چندجانبه برای رویدادهای تاریخی بود. با آشنایی با منابع تاریخی گوناگون و تدریسی متفاوت (به این دلیل که استاد مباحث متفاوتی از یک رویداد را مطرح و دانشجویان را به مشارکت در کلاس تشویق می‌کرد) آگاهی تاریخی دانشجویان از تک‌محوری به چندمحوری تغییر کرد. برای مثال در پاسخ به این سؤال که «به نظر شما اگر سلطان حسین شخصیت دلاور و

جنگجویی داشت، آیا می توانست از حمله محمد افغان جلوگیری کند یا خیر؟» دانشجویی با کد شماره ۱ نوشته است:

«علت یابی افول سلسله صفویه توجه ما را به یک سیر تاریخی و مجموعه ای از عوامل جلب می کند. علاوه بر ضعف تجهیزات سپاه، تغییر شیوه ساختاری ولایت و ممالک خاصه، افزایش مالیات و مدیریت نه چندان جالب از سمت والیان به این منجر شد که از سمت ولایات برای کمک نظامی به اصفهان نیابند. نارضایتی مردم، قحطی و شرایط نابسامان اقتصادی، نارضایتی اقلیت های دینی، سوءاستفاده فقها و روحانیون شیعی از مناصب قدرت و... همه از عوامل بیانگر شکست تدریجی است؛ بدین ترتیب حتی اگر شکست شاه سلطان حسین به خاطر عوامل متأثر از شخصیتش به تعویق می افتاد، همچنان صفویه محکوم به سقوط بود.»

برخلاف انتظار و برخلاف گفتمان رایج، دانشجوی دیگری که در این مقاله با کد ۲ او را می شناسیم، دلیل سقوط صفویه را تنها بی عرضگی شاه سلطان حسین نمی داند، بلکه از نگاه او روند تدریجی و پیوسته عوامل به این منجر شد که از زمان شاه عباس با رواج ولیعهدکشی آغاز شد. او به بحران های اقتصادی، مذهبی، سیاسی و نظامی در زمان حمله افغان ها نیز اشاره می کند. کد شماره ۳ نیز تنها به شاه سلطان حسین اشاره نمی کند، بلکه چندین علت را دلیل سقوط صفویه می داند:

«شخصیت شاه سلطان حسین چندان تأثیری در سقوط صفویه نداشت؛ چراکه سپاه صفوی ضعیف بود و خوانین و والیان به دلیل نارضایتی که از او داشتند، موقع محاصره به کمک او نیامدند و شاه در برابر حمله افغان ها تنها بود.»

بررسی پاسخ های دانشجویان حاکی از این است که نگاه تک محورانه آن ها که در آزمون اولیه شاهد بودیم، تغییر کرده است و نگاه چندجانبه به رویداد تاریخی یافته اند. از ابعاد فرعی آگاهی تاریخی علت و پیامد، قضاوت اخلاقی است. در طول یک ترم تحصیلی دانشجویان توانستند با بررسی منابع مختلف تاریخی، علت و پیامد سقوط صفویه را درک کنند و به قضاوت اخلاقی آن بپردازند؛ از همین رو سقوط این سلسله را تنها ناشی از شخصیت سلطان حسین نمی دانستند، بلکه دلایل گوناگون دست به دست هم داد تا این سلسله پادشاهی سقوط کند.

همدلی تاریخی: قرارداد ترکمن چای همواره با نگاه نقدانه تند و تیزی همراه بوده است. با وجود این، هنگام مرور منابع برای دانشجویان کتاب، مقاله و سایر منابع مناسبی که به ابعاد مختلف جامعه شناختی پرداخته شود، یافت نشد؛ درحالی که شناخت و آگاهی از شرایط

اجتماعی، اقتصادی و سیاسی آن زمان می‌تواند به این نگاه کمک کند تا همدلانه‌تر قضاوت شود. در آزمون اولیه بیش از نیمی از دانشجویان ابراز کرده‌اند عهدنامه ترکمن‌چای قراردادی ننگین است، اما بعد از مطالعه منابع مختلف تاریخی، نظرات آنان متفاوت شد؛ برای نمونه و در پس‌آزمون دانشجوی کد شماره ۱ چنین نوشت:

«با توجه به فضای آن موقع جامعه راه جایگزین در آن برهه خاص پیش‌روی ایرانیان نبوده است؛ چراکه پس از شکست عباس میرزا در جنگ واردی که به‌طور مشخص به‌خاطر عهدنامه ترکمن‌چای بود، مانند حق مصونیت قضایی، دخالت و نفوذ بیشتر روسیه در مسئله ولیعهد و مسائل سیاسی، پرداخت جریمه در برخی مسائل مرتبط با بازرگانی که به افول وضعیت اقتصادی منجر شد، رخ نمی‌داد و در این شرایط بهترین راه پذیرفتن این معاهده بود».

دانشجوی کد شماره ۴ ضمن نگاه نقادانه به ذهن تاریخی ایرانیان معتقد بود:

«این قرارداد در ذهن ایرانیان به‌عنوان خاطره‌ای ننگین باقی مانده است، اما این قرارداد گریزی بود از اتفاقات بدتر. تلاش قاجار در راستای کاهش تلفات و هزینه برای ایران بود؛ در نتیجه قرارداد ترکمن‌چای با وجود تلخی‌ای که به‌دنبال داشت، تلاشی برای منع از دست دادن بیشتر سرزمین بود».

دانشجویی با کد ۶ برای توصیف وضعیت آن زمان ایران، از مفهوم «تنهایی استراتژیک» استفاده کرد. او تنها دانشجویی بود که از این مفهوم یا مفاهیم مشابه استفاده کرد و ایران آن روز را کشوری دانست که در محاصره قدرت سه کشور اروپایی قرار گرفته است و صنایع داخلی ضعیفی دارد. همچنین اشاره کرد که ایران عهد ناصری، وضعیت کشاورزی قابل توجهی نداشت و حکام و ایلات به فکر جدایی و تجزیه کشور بودند و شاهزادگان دغدغه‌ای جز رقابت با یکدیگر نداشتند؛ از این‌رو ایران در تنهایی استراتژیک، راهی جز پذیرش این قرارداد نداشت. مقایسه این پاسخ‌ها با پاسخ‌هایی که در آزمون اولیه مبنی بر اینکه عهدنامه ترکمن‌چای «قراردادی ننگین است» نشان می‌دهد آگاهی تاریخی دانشجو کامل‌تر و حتی متفاوت شده است؛ زیرا پذیرش چنین قراردادی تنها راه جایگزین برای جلوگیری از ضرر بیشتر بوده است. این تفاوت‌ها گویای این است که دانشجویان همدلانه‌تر به واقعه تاریخی نگاه می‌کنند. یکی از ابعاد فرعی آگاهی تاریخی همدلی است که این مهم با آشنایی به منابع گوناگون تاریخی میسر شده است.

قضاوت منصفانه تاریخی: تأسیس خط راه‌آهن جنوب به شمال توسط رضاشاه، یکی از اقداماتی بود که در دوسویه خدمت یا خیانت ارزیابی شده است. بعضی از صاحب‌نظران ساخت

راه آهن را با تکیه به سخنرانی‌های مصدق در مجلس، کاری بیهوده و اتلاف سرمایه می‌دانند و برخی دیگر آن را جزء طرح‌های انگلیس می‌دانند که رضاشاه را برای تأسیس این خط راه آهن شمال-جنوب به جای شرق-غرب اغوا کرده بودند. کمتر منبع تاریخی وجود دارد که به مزایای آن پرداخته یا از ابعاد متفاوت‌تری به این اقدام رضاشاه نگاه کرده باشد. نیمی از دانشجویان در آزمون اولیه معتقد بودند ساخت راه آهن در جهت منافع کشورهای خارجی بوده است، اما بعد از مطالعه منابع گوناگون تاریخی و تدریس استاد از کتب تاریخی متفاوت، نظرات متفاوتی را در پس آزمون بیان کرده‌اند؛ برای نمونه دانشجوی کد شماره ۱ نوشته است:

«یکی از مسائلی که درباره خط آهن شمال به جنوب گفته می‌شود، این است که این راه آهن بیشتر برای منافع انگلیسی‌ها با هدف پیروزی در نبردهای احتمالی با روسیه ساخته شده است، اما منابع تاریخی این نظریه را رد می‌کنند. این خط آهن برای ایجاد نظم و امنیت ملی بوده است.»

تأسیس خط راه آهن برای دانشجوی دیگری نشانه قدرت حکومت مرکزی بوده است. او مطرح می‌کند به طور کلی این برداشت که تأسیس راه آهن شمال به جنوب برای جلب رضایت انگلیس بود، اشتباه است؛ بنابراین با وجود مخالفت انگلیس و دکتر مصدق، مبنی بر این، خط آهن مذکور مزیت اقتصادی ندارد و خط آهن شرق به غرب حداقل یک ترانزیت بین‌المللی است که هزینه احداث آن به مراتب کمتر از خط آهن شمال به جنوب است، شاه در نظر داشت این خط آهن به مظهر شکوه سیاسی دولت مرکزی بدل شود. دانشجوی کد شماره ۹ خط راه آهن جنوب به شمال را عامل کاهش نفوذ انگلیس می‌داند:

«ساخت راه آهن شمال به جنوب به اتصال دو دریای بزرگ خلیج فارس و خزر منجر می‌شد و از این طریق معاملات تجاری صورت می‌گرفت. همچنین با کشور آلمان وارد مبادلات تجاری شد و قدرت نفوذ انگلیس و روس کمتر شد، اما این خط آهن شهرهای مهم را به یکدیگر متصل نمی‌کرد؛ برعکس خط آهن شرق به غرب که شامل شهرهای مهم می‌شد.»

همان‌طور که مشاهده می‌شود، قضاوت درباره تأسیس خط راه آهن جنوب به شمال منصفانه‌تر شده است و آگاهی تاریخی اولیه دانشجویان از تأسیس خط راه آهن شمال به جنوب مبنی بر اینکه برای منافع کشورهای خارجی بوده یا خیانت رضاشاه به ایران متفاوت شده است. یکی از ابعاد فرعی آگاهی تاریخی قضاوت اخلاقی درباره رویدادهای تاریخی است. در اینجا نیز با توجه به اینکه دانشجویان از نظرات گذشته خود در آزمون اولیه برگشته‌اند و به قضاوتی

عادلانه به تأسیس این خط راه‌آهن پرداخته‌اند، می‌توان گفت سواد تاریخی دانشجویان از این موضوع متفاوت شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

دانشجویان با استفاده از سواد تاریخی می‌توانند رویدادها و تغییرات را در تصویری بزرگ‌تر ببینند و آن تصویر را درحالی‌که درگیر مطالعات عمیق بخش‌های کوتاه‌تر گذشته هستند، آزمایش و غنی‌تر کنند. مطالعات عمقی امکان برخورد با شواهد را فراهم می‌کند و نشان می‌دهد چگونه تاریخ برای درک حال و آینده ممکن است، اما بدون یک تصویر بزرگ، مطالعات عمقی قطعات کوتاه‌شده و قسمت‌های غیرمرتبط اهمیت تاریخی ندارند. افراد برای آنکه بتوانند خود را در زمان حال جهت‌گیری کنند و حال و آینده را در بستر گذشته ببینند، باید به دو نوع ابزار مجهز شوند: درک رشته تاریخ و چارچوب قابل‌استفاده از گذشته. سواد تاریخی چارچوبی قابل‌استفاده از گذشته است و به کمک بازآموزی تاریخی می‌آید. همچنین با ایجاد توازن عادلانه در روند آموزش تاریخی بین انتظاراتی که جامعه از آموزش آن در نظر دارد، با اطلاعات، توان و آگاهی افراد، به منزله هدف نهایی به توسعه حافظه تاریخی افراد منجر می‌شود. در این مقاله موضوع سواد تاریخی دانشجویان درباره مسائل مهم تاریخی ایران در میان دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران در مقطع کارشناسی در درس تاریخ اجتماعی ایران با روش پانل طولی بررسی شد. از مجموع یافته‌های تحقیق، نظرسنجی اولیه، کارنوشت‌ها، نتایج امتحان میان‌ترم و پایان‌ترم نتایج زیر به دست آمده است:

۱. اولین و مهم‌ترین نکته آشنانبودن دانشجویان با منابع تاریخی و نحوه درست ارجاع‌دهی به آنهاست. با توجه به اینکه در نظرسنجی اولیه ۷۵ درصد دانشجویان اظهار کرده بودند برای کسب اطلاعات تاریخی به کتاب تاریخی مراجعه می‌کنند، در منابعی که در پایان کارنوشت‌ها ذکر کرده بودند، منابع دست‌اول و معتبری نبود. یکی از ابعاد سواد تاریخی، یافتن منابع و تأیید و ارزیابی آن است. با آموزشی که در طول ترم برای نحوه ارجاع‌دهی و استفاده از منابع معتبر به دانشجویان داده شد، در کارنوشت سوم بدون هیچ راهنمایی از ۳۶ نفر، ۳۴ نفر به درستی ارجاع داده بودند و از منابع مناسب‌تری نیز استفاده کرده بودند.
۲. در ابتدای ترم دانشجویان دلیل سقوط صفویه را با نگاه تک‌بعدی، ناکارآمدی، فساد شاهان و تندروی مذهبی بیان کرده بودند. پاسخ دانشجویان در آزمون میان‌ترم به این سؤال که اگر

شاه سلطان حسین شخصیت دلاور و جنگجویی داشت، آیا می‌توانست از حمله محمود افغان جلوگیری کند یا خیر، آگاهی تاریخی درباره این رخداد چندبعدی شده و علت‌های گوناگون و رویدادهایی که باعث تنها شدن شاه سلطان حسین در برابر حمله محمد افغان را بیان کرده و توانسته بودند به قضاوت جامع‌تری دست پیدا کنند.

۳. قرارداد ترکمن‌چای در جامعه معروف به یک قرارداد تاریخی ننگین است. ۶۴ درصد دانشجویان نیز در ابتدای ترم هم‌نظر با آگاهی جمعی جامعه بودند، اما بعد از آشنایی با مطالب و منابع تاریخی بیشتر، آگاهی تاریخی جامع‌تری کسب کردند. در میان ترم ۹۰ درصد دانشجویان این قرارداد را با بررسی زمینه‌های اجتماعی آن زمان و نبود قدرت کافی برای مقابله با شوروی تحلیل کردند و به این نتیجه رسیدند که این قرارداد ننگین نبوده، بلکه بهترین راه برای حفظ زمین‌های بیشتر و جلوگیری از شکست مجدد در جنگ با روسیه بوده است.

۴. ساخت راه‌آهن سراسری شمال به جنوب از سوی رضاشاه یکی دیگر از مناقشات تاریخی است. آگاهی تاریخی ۵۰ درصد دانشجویان در ابتدای ترم مبنی بر این بود که این اقدام رضاشاه برای منافع کشورهای خارجی بوده است. منابع متکثر و متنوعی که درباره این موضوع وجود دارد، آگاهی تاریخی ۸۳ درصد دانشجویان در پایان ترم به این سمت سوق پیدا کرد که این توسعه برای منافع کشورهای خارجی نبوده، بلکه حتی کشورهای خارجی مانند انگلیس مخالف خط آهن سراسری شمال به جنوب بودند. این اقدام برای منافع ملی و شخصی رضاشاه صورت گرفته است.

این نتایج ذکر شده حاصل تمرین دانشجویان در مدت سه ماه تحصیلی است. در این مدت کوتاه و با محدودیت‌های کرونایی که در اوایل ترم وجود داشت، نمی‌توان به ظرفیت‌های بالاتری رسید که در تعریف سواد تاریخی و در ابعاد تاریخ‌خوانی گنجانده شده است. اگر بخواهیم از این مفهوم در زمینه تاریخ‌خوانی و رمزگشایی پیام‌های تاریخ استفاده کنیم، چند الزام اجتناب‌ناپذیر وجود دارد. مهم‌تر از همه اینکه آنچه لازم است توانایی خواندن انتقادی همراه با همدلی است. یکی دیگر از الزامات، دستیابی به روشی برای خواندن است که به دانشجویان کمک می‌کند تفاسیر مختلف را درک و مقایسه کنند و این واقعیت را بپذیرند که شاید هیچ حقیقت واحدی وجود نداشته باشد، بلکه تعدادی رویکرد مختلف وجود دارد. نیاز به درک دیدگاه‌های مختلف در جوامع چندفرهنگی از اهمیت بیشتری برخوردار است. چالش بزرگ

برای آموزش سواد تاریخی این است که دانشجویان را برای خواندن انواع متون و درک اشکال و راه‌های ارتباطی متعدد آماده کنند.

جوانان در خارج از محیط علمی و آکادمیک با اشکال مختلفی از فرهنگ تاریخی روبه‌رو می‌شوند. در این بازار رنگارنگ تاریخ، خوانندگان باید سواد بالایی داشته باشند تا بتوانند انواع مختلف متون و محصولات فرهنگی را که از کانال‌های مختلف به دستشان می‌رسد، به‌طور انتقادی بخوانند. اشکال رایج تاریخ نیز می‌توانند ابزاری برای پیشبرد اهداف خودخواهانه‌ای باشند که در بیشتر موارد ربطی به حقیقت تاریخی ندارند؛ بنابراین با توجه به سیل عظیم اطلاعات، خوانش متفکرانه و حساس به تاریخ را می‌توان هدف مهمی در سواد تاریخی دانست. این ایده‌آل یعنی آموزش کامل سواد تاریخی با تمام ابعادی که دارد، ممکن است برای کلاس دانشگاهی دور به‌نظر برسد؛ زیرا موانعی مانند کم‌انگیزگی مانع یادگیری دانشجویان می‌شود و ممکن است به‌سادگی با متون ساده و تک‌بعدی تاریخی مشکل داشته باشند، اما آموزش سواد تاریخی به تقویت شخصیت دانشجویان و شکل‌گیری هویت آنان در جایگاه شهروند کمک می‌کند.

منابع

آرنت، هانا (۱۴۰۰)، *میان گذشته و آینده؛ هشت تمرین در اندیشه سیاسی*، ترجمه سعید مقدم. تهران: تمدن علمی.

میتسال، باربارا (۱۳۹۹)، *درآمدی بر جامعه‌شناسی حافظه*، ترجمه محمد رسولی. تهران: میتسا. فریره، پائولو؛ ماسدو، دونالدو (۱۳۹۵)، *سواد، خوانش کلمه و جهان*، ترجمه حسام حسین‌زاده. تهران: نشر اینترنتی رهایی.

عاملی، سعیدرضا (۱۳۹۸)، *اینترنت و سواد مجازی*، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات. جانعلی‌زاده چوب‌بستی، حیدر، علیوردی‌نیا، اکبر و فرزید، محمدمهدی (۱۳۹۶)، «جامعه‌شناسی حافظه جمعی: حوزه مطالعاتی پارادایمیک یا ناپارادایمیک؟»، *نشریه راهبرد فرهنگ*، دوره دهم، شماره ۴۰: ۳۷-۷۰.

شریعتی، سارا و سروش‌فر، زهره (۱۳۹۶)، «بررسی سیاست‌های زمانی حاکم بر تقویم ایران در سال‌های پس از انقلاب اسلامی»، *فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، دوره ششم، شماره ۱: ۶۷-۸۹.

بیکر، ترزال. (۱۳۹۲)، *نحوه انجام تحقیقات اجتماعی*، ترجمه هوشنگ نایی، تهران: نشر نی.

- فرهادی، محمد و کاظمی، علی (۱۳۹۲)، «توسعه اقتصادی-اجتماعی، قومیت و مشارکت سیاسی»، فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران، دوره دوم، شماره ۴: ۵۷۱-۵۹۷.
- هاتسن، استیسی (۱۳۹۰)، «ساختن تاریخ: راهنمای یادگیری و آموزش تاریخ در مدارس استرالیا»، ترجمه زهیر صیامیان گرجی، کتاب ماه تاریخ و جغرافیا، شماره ۱۶۰: ۱۹-۲۷.
- بی، ارل (۱۳۸۸)، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه رضا فاضل، جلد اول، تهران: انتشارات سمت.
- اسلاتر، ریچارد (۱۳۸۶)، «مفهوم آینده‌نگری»، ترجمه حمید پورنگ، راهبرد یاس، شماره ۹.
- بلیکی، نورمن (۱۳۸۴)، طراحی پژوهش‌های اجتماعی، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: نشر نی.
- میلز، سی رایت (۱۳۷۰)، بینش جامعه‌شناختی: نقدی بر جامعه‌شناسی آمریکایی. ترجمه عبدالمعود انصاری، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- تاج‌بخش، احمد (۱۳۷۶)، تاریخ و تاریخ‌نگاری، شیراز: نوید شیراز.
- هالبواکس، موریس (۱۳۴۶)، طرح روان‌شناسی طبقات اجتماعی، ترجمه علی محمد کاردان. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی.
- Gillate, I., Luna, U., Castrillo, J., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2020), Historical Memory in Heritage Education Apps: A Resource for Building Social and Civic Competence. In **Handbook of Research on Citizenship and Heritage Education** (pp. 286-311). IGI Global.
- Bulajić, A., Despotović, M., & Lachmann, T. (2019), Understanding functional illiteracy from a policy, adult education, and cognition point of view: Towards a joint referent framework. **Zeitschrift für Neuropsychologie**.
- Akhan, O., & Çiçek, S. (2021), An Examination of Historical Literacy Perceptions of Social Studies Preservice Teachers in Terms of Various Variables. **Higher Education Studies**, Vol. 11, No. 2: 166-178.
- Ramona, N., & Supriatna, N. (2021), Historical Literacy as Strengthening Character Education. In **6th International Conference on Education & Social Sciences (ICESS 2021)** (pp. 224-231). Atlantis Press.
- Grever, M., & Adriaansen, R. J. (2019), Historical consciousness: the enigma of different paradigms. **Journal of Curriculum Studies**, Vol. 51, No. 6: 814-830.
- Beddes, K. (2016), **What is being said about historical literacy in literacy and social studies journals: a content analysis**. Brigham Young University.
- Bucholc, M. (2013), On the potential of Norbert Elias's approach in the social memory research in Central and Eastern Europe. **Polish Sociological Review**, Vol. 183, No. 3: 317-334.
- Metzger, S. A. (2007), Pedagogy and the historical feature film: Toward historical literacy. **Film & History: An interdisciplinary journal of film and television studies**, Vol. 37, No. 2: 67-75.
- Rosenzweig, R., & Thelen, D. (1998), **The presence of the past: Popular uses of history in American life**. Columbia University Press.
- Aronowitz, S., & Giroux, H. A. (2003), **Education under siege: The conservative, liberal and radical debate over schooling**. Routledge.

- Donald, J. (1982), "Language, Literacy, and Schooling," in **The State and Popular Culture**, (Milton Keynes: Open University, U203 Popular Culture Unit, 1982), p. 44. For Gramsci's remarks on language.
- Marks, L. (1957), "The Modern Prince and Other Writings, trans. (New York: New World Paperbacks, 1957), passim; **Selections from the Prison Notebooks**, eds." Q. Hoare and G. Nowell Smith (New York: International Publishers, 1971); and Letters from Prison (London: Jonathan Cape, 1975).
- Elias, N. (1994), "Time: An Essay". Oxford: Blackwell.
- Slaughter, R. A. (2004), "Integral Futures, a New Era for Futures Practitioners," [Link].
- Elias, N., & Dunning, E. (1986). **Quest for excitement. Sport and leisure in the civilizing process**. Basil Blackwell.
- Lee, P. (2005). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning. Teaching and Research*, Vol. 5, No. 1: 25-40.
- Wineburg, S. (2000). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past. Philadelphia 2001, S. 3-27 et passim; Denis Shemilt: The Caliph's Coin. The Currency of Narrative Frameworks in History Teaching. **Knowing, Teaching, and Learning History. New York, London**, 83-101.
- Wineburg, S. S. (1991). Historical problem solving: A study of the cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of educational Psychology*, 83(1), 73.
- Wertsch, J. V. (2000). Is it possible to teach beliefs, as well as knowledge about history. **Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives**, 38-50.
- Taylor, A. I., & Young, C. M. (2003). **Making history: A guide for the teaching and learning of history in Australian schools**. Curriculum Corporation.
- Seixas, P. (2006), Introduction. In P Seixas (Ed.), **Theorizing Historical Consciousness** (pp. 3-20). Toronto: University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (1989). The development of narrative competence in historical learning—An ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. **History and Memory**, Vol. 1, No. 2: 35-59.
- Scheiber, H. N. (1978). Recapturing a usable past: Knowledge and skills in the high school American history curriculum. **The History Teacher**, Vol. 12, No. 4: 481-492.
- Perfetti, C. A., & Georgi, M. C. (1994). Learn and Reason About Historical Uncertainty. **Cognitive and instructional processes in history and the social sciences**, 257.
- Hirsch Jr, E. D., Kett, J. F., & Trefil, J. S. (1988). **Cultural literacy: What every American needs to know**. Vintage.
- Confino, A. (1997). Collective memory and cultural history: Problems of method. **The American historical review**, Vol. 102, No. 5: 1386-1403.
- Wang, Q. (2008). On the cultural constitution of collective memory. **Memory**, Vol. 16, No. 3: 305-317.