

جغرافیا ۱۲۹

رشد
آموزش

ISSN: 1606-9137

فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای معلمان،
دانشجو-معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره سی و پنجم | شماره ۳ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshdmag.ir



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

گردشگری موسمی
زنگ جغرافیا در مدرسه تلویزیونی ایران
مفهوم آژانس‌مان و کاربرد آن در جغرافیا



فاطمه صدیقی پیرسرای
استان البرز
نام معلم: خانم طیبه شهیدی



زهرا نکونام
قم



فاطمه حیدری
پردیس
نام معلم: خانم عظیم بیک



سید علی قیومی
کاشان
نام معلم: آقای قندی و آقای عرب



امیر رضا ایزدی
مشهد
نام معلم: آقای خورشیدی



محسن نماینده نیاسر
کاشان
نام معلم: آقای قندی و عرب



دریا اسدی
کردستان
نام معلم: دکتر وحدانی



پرنیا حدادی
استان فارس
نام معلم: خانم قاسمی

برگزاری مرحله دوم آزمون المپیاد
جغرافیا در دومین دوره این المپیاد در
ایران با شیوع ویروس کرونا برخورد نمود و
به علت جلوگیری از انتشار این ویروس آزمون از
اردیبهشت ۹۹ به اواخر تیرماه موکول شد.
اعلام نتایج آن در شهریور ماه اعلام گردید. تصمیم گیری
در مورد اجرای کلاسها به صورت مجازی و یا حضوری کاری
بسیار دشوار بود. پس از رایزنیهای فراوان برای حفظ سلامتی
دانش آموزان کلاسها در روزهای آخر شهریور به صورت
مجازی آغاز و به مدت ۲۰ روز برگزار شد.
پس از حضور دانش آموزان در دوره و برگزاری آزمون در مراکز
استانها ۸ نفر از دانش آموزان به عنوان برندگان مدال طلای
دومین دوره المپیاد جغرافیا برگزیده شدند.

نازیا ملک محمودی
رئیس کمیته علمی المپیاد جغرافیای ایران

برندگان مدال طلای دومین دوره المپیاد جغرافیا

جغرافیا

۱۲۹ رشد آموزش



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و فناوری آموزشی



مدیر مسئول:

محمد ابراهیم محمدی

سر دبیر:

دکتر سیاوش شایان

هیئت تحریریه:

دکتر بهلول علیجانی، دکتر ولی‌اله نظری،

دکتر سیدمهدی موسی کاظمی، مرضیه سعیدی،

کوروش امیری‌نیا، حوری قاهری، علیرضا آل‌امین سائلی

مدیر داخلی: دکتر مهدی چوبینه

ویراستار: مرتضی حاجی‌علی‌فرد

طراح گرافیک:

سیدحامد الحسینی

نشانی دفتر مجله:

تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶

تلفن دفتر مجله:

۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱-۹ (داخلی ۳۷۴)

نمابر مجله: ۰۲۱-۸۸۴۹۰۳۱۶

صندوق پستی مجله: ۱۵۸۷۵/۴۵۸۵

صندوق پستی امور مشترکین: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱

تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۷۳۰۸

رایانامه مجلات رشد: www.roshdmag.ir

پیام نگار: geography@roshdmag.ir

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵

سخن سردبیر / کتاب‌های درسی قدیمی و جدید جغرافیا

/ دکتر سیاوش شایان ۲

فلسفه جغرافیا / مفهوم «آزادسمن» در فلسفه ژیل دلوز و کاربرد

آن در جغرافیا / دکتر محمود شورش ۴

آموزش جغرافیا / پیشرفت‌ها در یادگیری جغرافیا در استرالیا و نیوزیلند /

مارگارت رابرتسون، جان مورگان، جینا کریوالت؛ مترجمان دکتر سیدمهدی موسی کاظمی،

مرضیه سعیدی، حدیث غلامی ۱۲

با پیشکسوتان / استاد دکتر شهریار خالیدی / مرضیه سعیدی ۲۲

اشعار جغرافیایی / نغمه شاداب این باران / فرشته دانش‌پژوه ۲۵

گردشگری / گردشگری موسمی / خدیجه نصیری، احمدالله فتاحی ۲۶

تجربه‌های معلمی / زنگ جغرافیا در مدرسه تلویزیونی ایران / حوری قاهری ۳۲

فناوری‌های نو در آموزش جغرافیا / بازدید علمی مجازی؛ محدودیت‌ها و فرصت‌ها / حوری قاهری، آرش نصر اصفهانی ۳۶

معرفی منابع / منابع جدید جغرافیایی / دکتر سیدمهدی موسی کاظمی ۴۱

گیاتاشناسی / جمهوری فیجی / سعید بختیاری ۴۶

قابل توجه نویسندگان و مترجمان محترم

* مقاله‌هایی را که برای درج در مجله رشد آموزش

جغرافیا می‌فرستید، با موضوع مجله مرتبط باشد و قبلاً

در جای دیگری چاپ نشده باشد. مقالاتی که علاوه بر متن

نوشتاری حاوی فیلم و تصویر باشند در اولویت چاپ قرار

خواهند گرفت.

* مقاله‌های ترجمه شده 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 بر یک روی کاغذ و با خط خوانا نوشته یا ماشین شود.

* فایل word و pdf مقالات ضمیمه شده و صفحات مقاله حتما شماره گذاری شوند.

* اصل نقشه، جداول و تصاویر ضمیمه شود.

* نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت

لازم مبذول شود.

* مجله در رد، قبول، ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است.

* آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان رشد نیست. بنابراین مسئولیت پاسخ‌گویی به

پرسش‌های خوانندگان یا خود نویسنده یا مترجم است.

* مجله از عودت مطالبی که برای چاپ مناسب تشخیص داده نمی‌شود، معذور است.

کتاب‌های درسی قدیمی و جدید جغرافیا

● دکتر سیاوش شایان

● بسیاری از اوقات، والدین دانش‌آموزان، دبیران یا خود دانش‌آموزان زمانی که کتاب‌های درسی جغرافیا در دوره‌های مختلف تحصیلی را با کتاب‌های قدیمی مقایسه می‌کنند به این نتیجه می‌رسند که کتاب‌های قدیمی پر حجم‌تر و پربارتر بودند. آیا این مقایسه‌ها و نتیجه‌گیری‌ها منطقی و درست است؟ گذر زمان چه تأثیری بر حجم و غنای کتاب‌های درسی (در اینجا کتاب‌های جغرافیا) داشته است؟ این سؤالات ما فقط برای کتاب‌های دههٔ چهل و پنجاه است. امیدواریم فرصتی دست دهد تا بررسی همه‌جانبه‌ای از این کتاب‌ها انجام دهیم. نویسندهٔ این سطور خود به یاد می‌آورد که در دورهٔ تحصیل در دبستان، وقتی که پا به کلاس پنجم دبستان گذاشت با دو کتاب تاریخ و جغرافیا با قطعی بزرگ‌تر از سایر کتاب‌های درسی همان کلاس روبه‌رو شد! این کتاب‌ها نشانگر این بودند که دانش‌آموز به سال‌های آخر تحصیلات دورهٔ ابتدایی رسیده و دارد آمادهٔ ورود به دبیرستان می‌شود. به عبارت دیگر به تعبیر مردم در آن روزگار، کتاب‌های بزرگ جغرافیا و تاریخ نشانهٔ بزرگ شدن دانش‌آموز و جدا شدن وی از سایر دانش‌آموزان ابتدایی و ورود به دوره‌ای بود که درک جغرافیای جهان و ایران واجب شمرده می‌شد. کاری به جنبه‌های روان‌شناختی بزرگ بودن قطع کتاب‌های درسی جغرافیا در آن روزگار نداریم، بلکه بیشتر جنبه‌های آموزش جغرافیا مدنظر است. کتاب‌های جغرافیای درسی پنجم



و ششم ابتدایی سابق (دهه‌های چهل و پنجاه شمسی) را استادان زنده‌یاد شادروان جناب دکتر محمدحسن گنجی، دکتر لطف‌الله مفخم پایان و استاد حسین خلیلی فر نگاشته بودند. در جغرافیای پنجم دبستان ویژگی‌های جغرافیایی جهان و در کتاب جغرافیای ششم دبستان جغرافیای ایران تدریس می‌شد. یعنی ابتدا دانش‌آموز از جهان بزرگ‌تر اطلاعاتی حاصل می‌کرد و سپس به کشور خویش می‌رسید. درست برعکس این روزگار که می‌گویند شناخت دنیای پیرامون را از محل زندگی دانش‌آموز آغاز کنید و سپس به دنیای فراتر روید! به نظر می‌رسد حداقل در این مورد، حق با کتاب‌های درسی جدید جغرافیاست. کتاب‌های قدیمی جغرافیا سرشار از نقشه‌های رنگی به شکل نقاشی و ترسیم‌شده با دست‌های توانای نقاشان کتاب‌های درسی، محمد زمان زمانی، غلامعلی مکتبی و پرویز کلاتری از نقاشان زنده و متخصص در ترسیم نقشه‌ها و عکس‌های آموزشی بودند. محال است کسی را پیدا کنید و از وی درباره کتاب‌های مذکور سؤال کنید و او خاطراتی از این نقاشی‌های زیبا و آموزشی و ماندگاری آن‌ها در ذهن خود تعریف نکنند.

نقشه‌ها و تصاویر آن چنان زنده و گویا و خوش‌رنگ و لعاب بودند که پس از دهه‌ها هنوز در ذهن دانش‌آموزان آن روزگار و میان‌سالان و کهن‌سالان این روزگار باقی مانده‌اند و بخشی از جغرافیای ذهنی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهند. در آن روزگار خبری از اینترنت و گوگل ارث، گوگل‌مپ و چندین و چند درگاه جغرافیایی و آموزش جغرافیا نبود تا دانش‌آموزان به بحث و بررسی و جست‌وجو بپردازند و از اوضاع جغرافیایی سایر سرزمین‌ها و ملل و فرهنگ و ادیان و مذاهب و پراکندگی فعالیت‌های جغرافیایی و معیشت مردم در دیگر جاهای دنیا اطلاعات کسب کنند و راه‌ها و فرودگاه‌ها و دریاها و خشکی‌ها را در نوردد و بر دانش جغرافیایی خویش اضافه کنند. بار همه این موارد را کتاب‌های زیبا و بزرگ مقطع جغرافیای پنجم و ششم دبستان بر دوش داشتند و اگر اغراق نکنیم، والدین دانش‌آموزان نیز با تورق این کتاب‌ها با جهان پیرامون و کشور خویش آشنا می‌شدند. و در خانه‌های مناطق دورافتاده و شهرهای درجه سه و روستاها به جز کتاب‌های درسی، خواندنی دیگری نبود.

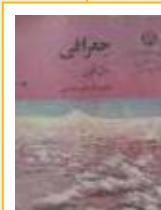
اهمیت و ارزش کتاب‌های درسی گذشته چنان بود که دانش‌آموزان هیچ‌گاه پس از گذراندن امتحانات، آن‌ها را دور نمی‌ریختند. اغلب آن‌ها به‌عنوان یادگارهای بارزش از دوران سوادآموزی و تحصیل در خانه‌ها نگهداری یا به دانش‌آموز بعدی در خانواده تحویل می‌شدند. گاهی نیز این کتاب‌ها زینت‌بخش کتابخانه‌های محدود خانواده می‌شد و سال‌ها تنها مرجع برای مطالعه در باب جغرافیای ایران و جهان به حساب می‌آمدند. اما حجم هر یک از این کتاب‌ها حدود ۸۲ صفحه بود که قسمت‌های اول آن‌ها (چهار صفحه) به نقشه‌ها اختصاص داشت و چهار صفحه انتهایی را نیز عکس‌ها و نقشه‌های ترسیمی نقاشان زبردست آموزشی زینت داده بودند. کتاب‌های امروز جغرافیای دبستان (ابتدایی) در دسترس هستند. به‌راحتی می‌توانید آن‌ها را از تارنمای اداره کل نشر کتاب‌های درسی دائلود

کنید
و نظری
به آن‌ها
بیندازید. البته شما
در فهرست کتاب‌های
درسی ابتدایی امروز، کتابی
با عنوان جغرافیا نمی‌بینید و

برای دیدن بخش‌های
جغرافیایی این کتاب‌ها باید
کتاب‌های مطالعات اجتماعی را
بررسی کنید و به بخش جغرافیای آن‌ها
وارد شوید.

مقایسه کتاب‌های جغرافیای قدیمی دهه

چهل و پنجاه با کتاب‌های (بخش‌های) جغرافیای کتاب‌های امروز نشان می‌دهد که از آن ابهت و بزرگی کتاب‌های جغرافیای قدیم، زیبایی نقاشی‌های جغرافیایی، رسم‌الخط دست‌نویسی شده کتاب‌های گذشته (با خط نستعلیق زیبای آقای محمد سلحشور) و نویسندگان بنام دانشگاهی خبری نیست. اما به نظر می‌رسد بخش‌های جغرافیای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دانش‌آموزان را بیشتر درگیر جست‌وجو، مطالعه عمیق، کارهای میدانی، بحث و گفت‌وگو با دیگر دانش‌آموزان، نوشتن به وسیله خود دانش‌آموز و کارهایی از این قبیل می‌کنند که می‌توانیم بگوییم کتاب‌های جدید باعث تعامل بیشتر دانش‌آموز با کتاب و معلم و درگاه‌های جست‌وجوی اینترنتی و دیگر دانش‌آموزان می‌شوند. هر یک از کتاب‌های قدیم و جدید، مزایا و معایب خاص خود را دارند و هر یک برای زمانی و مکانی تألیف شده‌اند. مکان ما هنوز ایران است، اما این مکان (که موضوع علم جغرافیاست) از گذشته تاکنون دست‌خوش تغییرات بسیار شده است. زمان نیز حدود پنجاه سال رو به جلو رفته است. نمی‌توان انتظار داشت که کتاب‌های قدیم از نظر جغرافیایی همچنان معتبر باشند، اما روش تدریس و آموزش جغرافیا در آن‌ها تغییر یافته است. نمی‌دانیم بعد از گذشت چهل، پنجاه سال دیگر آیا کتاب‌های امروزی به یاد میان‌سالان و کهن‌سالان آینده می‌ماند یا نه؟ فقط این را می‌دانیم که دانش‌آموزان امروزی پس از گذراندن درس و امتحان، کتاب‌های درسی را نگه نمی‌دارند، احترام آن‌ها را حفظ نمی‌کنند، آن‌ها را به‌عنوان یادگاری‌های عزیز از دوران تحصیل خود، در کمد، طاقچه و کتابخانه قرار نمی‌دهند. راستی، چرا؟!



مفهوم «آژانس‌مان» در فلسفه ژیل دلوز و کاربرد آن در جغرافیا

● دکتر محمود شورچه
دکترای جغرافیا و برنامه‌ریزی

چکیده

در طی چند دهه گذشته مفاهیم نوین بسیاری وارد ادبیات جغرافیایی شده که نیازمند فهم، روشنگری، ارزیابی و نقد هستند. از جمله این مفاهیم، «آژانس‌مان» است که منطق عمومی فلسفه ژیل دلوز را شکل می‌دهد. مفهوم «آژانس‌مان» در فلسفه دلوز بیانگر نوعی تلاش برای فراتر رفتن از انگاره‌ها و مفاهیم مدرنیستی به جهان، طبیعت، جامعه، شهر و انسان است که نقش بسیاری در گشایش افق‌های فکری در جغرافیای پساساختارگرا، جغرافیای عامل-شبکه و جغرافیای غیر-بازنمایی داشته است. استفاده از این مفهوم و کاربرد آن در جغرافیا (به‌ویژه در شاخه‌های جغرافیای فرهنگی نو و جغرافیای شهری) فرصتی برای فراتر رفتن از نگاه‌های مبتنی بر پیش‌انگاره‌های مدرنیستی به جنبه‌های فضایی زیستن انسان روی زمین به‌شمار می‌آید از این طریق امکان‌های قابل توجهی در اختیار جغرافی‌دانان «پست‌گرا» و تحول در نظرگاه و فهم آن‌ها از پدیده‌هایی گذاشته است که با آن‌ها سروکار دارند. این نوشتار، گذری کوتاه بر برخی از ابعاد فلسفه ژیل دلوز و کاربرد آن در جغرافیا بر محور مفهوم «آژانس‌مان» است.

کلیدواژه‌ها: آژانس‌مان، ژیل دلوز، جغرافیا، فلسفه

پیش‌گفتار

نقش‌ها و کارکردهای اندیشه و دانش جغرافیا همراه با ساختارهای آن با گذشت زمان و ارتباط با صورت‌بندی‌ها و نیازمندی‌های اجتماعی و در واکنش به تغییرات آن‌ها تحول پیدا کرده است. از این رو، فهم رشته جغرافیا نمی‌تواند مستقل از فهم زمینه‌هایی انجام پذیرد که در آن اندیشه‌ورزی و کنش‌ورزی جغرافیایی صورت گرفته است. نه تنها چالش‌ها و چاره‌های جغرافی‌دانان ریشه در فرایندهای تعارضی در پویایی‌ها و تحولات اجتماعی داشته، بلکه پیشنهادهایی که برای تحول یا پایاسازی ارائه شده، در اصل، مواضع و موقعیت‌هایی بوده که در نسبت با فرایندهای گسترده‌تر تحول اجتماعی در پیش گرفته شده است (Harvey, 1984). با عطف به چنین ایده‌ای می‌توان گفت که گفتمان‌های جغرافیایی از اواخر سده بیستم به بعد نیز به‌نوعی بازتاب‌دهنده چالش‌ها و چاره‌های جغرافی‌دانان در بستری از فرایندهای گسترده‌تر تحولات اجتماعی بوده است. از نظر بارنز (۱۹۹۶) جغرافیای پسامدرن، معرف چند پیش‌انگاشت ضد-پروژه روشنگری است: ۱. رد حماسه پیشرفت و قدرت عقلانیت و منطق؛ ۲. این ادعا که افراد بیشتر از بیرون یا زمینه‌ای که در آن قرار گرفته‌اند و نه از درون، شکل می‌گیرند؛ ۳. رد هرگونه درکی از وجود یک نظم یکپارچه؛ و ۴. اینکه علم نه از طریق استفاده از ساخت‌های فراگیر و جهان‌شمول، بلکه بیشتر از طریق مجموعه‌ای از کنش‌های

اجتماعی محلی در یک زمان و مکان خاص پیش می‌رود (Barnes, 1996).

در این میان مقاله هاروی با نام «کدام نوع جغرافیا برای کدام نوع سیاست عمومی؟» (۱۹۷۴)، مقاله بوتیمر با نام «پویایی زیست-جهان» (۱۹۷۶) و مقاله هاکرستراند با نام «درباره مردم در علوم منطقه‌ای چطور؟» (۱۹۷۰) صرفاً به‌عنوان چند نمونه اندک بیانگر شکل‌گیری نوعی میل قدرتمند برای عبور از انگاره‌های مدرنیستی در جغرافیا در دهه ۱۹۷۰ است که در زمینه‌ای از بروز جنبش‌های حقوق مدنی پس از دو جنگ جهانی ویرانگر، واکنش‌هایی در برابر جنگ ویتنام، جنگ سرد، صفا‌رایی بلوک شرق و غرب، تهدید کمونیسم برای لیبرالیسم، آشوب‌های طبقه کارگر و جنبش‌های دانشجویی، شکل‌گیری سنت‌های فلسفی، فرهنگی، اقتصادی، هنری و ادبی رادیکال و انتقادی، نقد نگاه ابزاری به علم، وضع کشورهای در حال توسعه، تخریب محیط زیست و فقر شهری در حال رشد و نمو است. نمود چنین تمایلات مصرانه‌ای برای عبور از انگاره‌های مدرنیستی، تکوین انواعی از جغرافیاهای «پست» از جمله جغرافیای پست‌مدرن، جغرافیای پساساختارگرا، جغرافیای پساسعمارگرا، جغرافیای پسانسان‌گرا، جغرافیای پسایداری‌شناسی و نظایر آن بوده است. سه دهه آخر سده بیستم دوره‌ای است که علوم انسانی و اجتماعی دچار یک نوع «چرخش فضایی»^۱ می‌شود و جغرافیا نیز دوره «چرخش فرهنگی»^۲ و «چرخش ارتباطی»^۳ را از سر می‌گذراند.

۱. ویژگی‌های کلی فلسفه ژیل دلوز

ژیل دلوز (۱۹۲۵-۱۹۹۵) استاد فلسفه دانشگاه پاریس بوده است. برای او فلسفه نه انتقادی بلکه خلاق است. فلسفه دلوز تلاشی برای بر هم زدن نظم‌های فکری رایج و میراث‌های برجای‌مانده از دوره روشنگری و مدرنیته و تمایزهای مسلم پنداشته شده بین ذهن و ماده، خود و دیگری، انسان و طبیعت، ایده‌آل و واقعی، ذات و ظاهر، فرم و محتوا، سوژه و ابژه، وجود و موجود، هویت و تفاوت، و اصل و بدل است. آن‌گونه که دریدا می‌گوید، دلوز تا ابتدا تا انتها متفکر «رویداد»^۴ و نشان دادن فلسفه به‌عنوان یک رویداد بوده است. رویداد در اندیشه دلوز بسیار متفاوت از اندیشه متعارف است، یعنی چیزی که به سادگی در دست ما و از پیش موجود و منتظر کشف به‌دست ماست؛ آنچه دریدا بدان «متافیزیک حضور» می‌گوید. متافیزیک حضور در اندیشه دریدا به معنای توهم این است که چیزی در انتها یا در نهایت به نام ذات وجود دارد و منتظر شناخته شدن به دست ماست. پس فلسفه دلوز به لحاظ هستی‌شناسی، «وحدت‌گرا»^۱ و نه «دوگانه‌گرا»^{۱۱} است. در اینجا انسان و طبیعت کلیتی واحد و دائماً در حال «شدن» را شکل می‌دهند و همه دوگانه-دوگانه‌انگاری‌های ما از این کلیت واحد، تلاش‌هایی برای تحمیل نظم (یا ایستایی) بر روی آن است. به لحاظ شناخت‌شناسی، دانش انسان از جهان نه توسط ذهن شناسای مستقل و بیرون و جدا از جهان، بلکه از طریق غوطه‌وری و چین‌خوردگی‌مان در جهان شکل می‌گیرد و اظهارنظرهای ما در این حالت، بیان درک و حسمان از بودن در جهان دائماً در حال شدن است.

دلوز بر دوش غول‌های دیگری همچون هنری برگسون، دیوید هیوم، گوتفرد لایبنیتس، ایمانوئل کانت و باروک اسپینوزا ایستاده تا در برابر ذات‌گرایی و فلسفه‌های ایده‌آلیستی که برای آن‌ها همه‌چیز جز متن، تفسیر، زبان، ایده و نشانه‌شناسی نیست، بایستد. در نگاه ماتریالیستی (در تقابل با نگاه ایده‌آلیستی) ماده، خود دارای قدرت و عاملیت است که از طریق مجموعه روابط بین آن‌ها، ظرفیت‌های لازم برای تغییر یا بازتولید شکل می‌گیرد. در توپولوژی دلوزی، در فرایندهای تمایزبخشی (قلمروزیایی و قلمروزدایی)، هویت‌های جدید به هستی در می‌آیند. بر مبنای چنین درکی، دلوز به‌واقع در پی افشای «جغرافیای فلسفه»^{۱۲} است، یعنی اینکه چگونه می‌توان کل فلسفه را به «زبان جغرافیا» بیان کرد. او این کار را پیش از هر چیز براساس مفهوم «چندگانگی‌ها» در اندیشه برگسون، «کار توگرافی» در اندیشه فوکو، «روابط-در-بین‌ها» در اندیشه هیوم، «چین‌خوردگی‌ها» در اندیشه لایبنیتس، «قلمروها» در اندیشه کانت، «صورت‌بندی‌ها» در اندیشه اسپینوزا و «تفاوت‌ها» در اندیشه نیچه به سرانجام می‌رساند (Hubbard and Kitchin, 2011).

دلوز، معرف نوعی آگاهی فضایی در فهم فلسفی است که زایش و بقای هویت‌ها و موجودیت‌ها را براساس گشایش و حفظ فضا انجام می‌دهد. او وقتی با گتاری شروع به نوشتن «ضد ادیپ»، «کافکا»، «یک هزار فلات» و «فلسفه چیست؟» می‌کند، زبانی سراسر جغرافیایی دارد و با زبان نقشه‌ها، دشت‌ها، سطح‌ها، لایه‌ها، فضاها،

ورود جغرافیا به درون چنین «چرخش‌هایی» در زمانه چیرگی فزاینده جغرافیاهای «پست» از یک سو و چرخش دیگر علوم انسانی و اجتماعی به سمت نظرگاه‌های فضایی (و در نتیجه تکوین دیدگاه‌های نوپدید که با ابعاد جغرافیایی بسیار ارتباط پیدا می‌کند) از سوی دیگر، با پیچیده‌تر شدن عرصه نظر و عمل علم جغرافیا همراه بوده به‌طوری که پیمودن مسیرهای فکری و اندیشه‌ورزی در چنین شرایط چندگونه‌انگاری بسیار دشوارتر از گذشته شده است. در دوره چیرگی گفتمان‌های «پست» و «ساختمان‌شکن» بر اندیشه جغرافیایی، انگاره‌های گذشته (و موجود) یکی پس از دیگری به چالش کشیده شده و واژگان و مفاهیم معنای دیگری به خود گرفته‌اند. از این رو، ظرافت واژگان و حساسیت مفاهیم در ادبیات به‌کار رفته در پژوهش‌های جغرافیایی نیز افزایش یافته است. قرارگیری در مسیر چنین جریان‌های چندگانه فکری و بحث درباره آن‌ها به معنای دشوارتر شدن انتخاب مسیرهای فکری یا بازشناخت مباحث نظری در جغرافیا بدون افتادن در مسیرهای هیچ‌گویی یا آشفته‌گویی است.

یکی از دشواری‌های امروز مباحث نظری در علم جغرافیا ورود واژگان و ادبیات جدید متعلق به «جغرافیاهای پست» به درون ادبیات جغرافیایی کشور است، به‌ویژه زمانی که برای نخستین بار مطرح می‌شوند و ما تا حدی فاقد تجربه زیسته کافی با آن واژگان و مفاهیم هستیم. از این رو می‌توان گفت مجموعه مباحث نظری بر پایه فلسفه‌های «پست» و کاربرد آن‌ها در جغرافیای امروزی به نظر می‌رسد همچنان نیازمند تلاش‌ها و ورزیدگی‌های فکری بیشتری است. مفاهیم و موضوعات نوین بسیاری در علم جغرافیا (در همه گرایش‌های آن) در سطح جهانی پدیدار شده که هنوز در داخل کشور ایران به فهم، پختگی یا به ارزیابی و نقد در نیامده‌اند. یکی از این مفاهیم جدید «Assemblage» (اسمبلج) یا در زبان اصلی آن (زبان فرانسوی) «Agencement» (آژانسمان) است. این مفهوم، منطقی است که کتاب‌های ضد ادیپ: سرمایه‌داری و شیزوفرنی^۳، یک هزار فلات: سرمایه‌داری و شیزوفرنی^۵ و فلسفه چیست؟^۶ ژیل دلوز و فلیکس گتاری^۷ (۱۹۸۷) فرانسوی به‌صورت مشترک بر پایه آن نوشته شده است. همین منطق در طی دو، سه دهه گذشته آثار زیادی بر جغرافیاهای «پساساختارگرا»، «عامل-شبکه» و «غیر-بازنمایی» داشته و در پاره‌ای موارد، شکل‌گیری «جغرافیای آژانسمان» به‌عنوان یک نظریه مستقل را در پی داشته است. اما آژانسمان به چه معناست؟ چرا جغرافی‌دانان از این مفهوم و فلسفه شکل گرفته بر پایه آن در جغرافیا استفاده کرده‌اند؟ استفاده از این مفهوم در جغرافیا چه کمکی به پیشبرد یا تحول اندیشه‌ها در این علم کرده است یا می‌تواند بکند؟ و جغرافی‌دانان از آن چگونه و در چه زمینه‌هایی استفاده کرده‌اند؟ مجموعه این نوع پرسش‌ها انگیزه اصلی در این نوشتار مختصر بوده است. هدف اصلی در اینجا بی‌تردید نه ارائه شرحی کامل بر همه ابعاد و زوایای نظریه آژانسمان یا جایگاه و کاربرد فلسفه دلوز و گتاری در علم جغرافیا یا ارزیابی و نقد کارهای پیش‌تر انجام شده در این زمینه، بلکه گذری کوتاه و تلاشی اولیه برای بازشناخت این مفهوم در ادبیات جغرافیایی ایران است و اینکه استفاده از این مفهوم چه کمکی به رشد آموزش جغرافیاهای «پست» در ایران خواهد کرد.^۸

قلمروها، و نظایر آن صحبت می‌کند. او از مفاهیم ساده فضایی به شیوه‌ها و اشکال غیرعادی استفاده می‌کند و به تعبیر وینگنشتاین، واژه‌ها را از معنای عادی و روزمره آن‌ها خارج می‌سازد؛ مفاهیمی مانند واقعیت مجازی، زن شدن، سیاه‌چاله‌ها، انقلاب مولکولی، زمین‌شناسی اخلاق، بدن-بدون-اندام، فضای صاف، فضای مخطوط، و نظایر آن. دلوز با این شیوه ساختارشکنانه به نوعی از واژه‌ها، قلمرودایی می‌کند، آن‌ها را از کاربردهای عادی‌شان خارج می‌سازد و در حوزه‌های دیگر و برای مفاهیم دیگر مورد استفاده قرار می‌دهد. زمانی که فلسفه دلوزی «رویدادمبناست»، پس جای ثابتی برای واژگان باقی نخواهد ماند؛ گویی آن‌ها باید همواره دوباره ابداع و معنا شوند. از نگاه دلوزی، ارتباط، تفسیر، تبیین، بازنمایی، بازتاب و انتقاد، جز وقت تلف کردن چیزی دیگری نیست. او مخاطب را از حالت طبیعی‌اش خارج می‌سازد و به سمت مواجهه‌های خلاق در متن‌ها، نقاشی‌ها، فیلم‌ها، داستان‌ها و موقعیت‌ها می‌کشد. بر این اساس، دلوز را باید یک متفکر «شدن‌هایی» که در بینابین‌ها رخ می‌دهد نامید. در اینجا، هیچ اندوخته‌سازی دانش وجود ندارد، هر چیزی که یاد گرفته می‌شود، مربوط به یک مواجهه خاص است. شاید بزرگ‌ترین هدیه‌ای که دلوز برای اندیشه جغرافیایی داشته است، نگاه به فضا به‌عنوان چیزی در حال «شدن» و جان‌بخشی به محیط‌های پیرامون ماست که برخی بدان «حیات‌گرایی»^{۱۳} نیز گفته‌اند؛ یعنی یک نوع حساس بودن نسبت به سرزندگی و نشاط و نیروی حیاتی و چالاک‌ی فضا و خلق فضاهای جدید برای زندگی و شیوه‌های جدید بودن. حساس شدن نسبت به «شدن‌های» فضا یا فضامندشدن‌های چندگانه چیزی است که جغرافیا از دلوز می‌آموزد.

دلوز به‌طور کلی در پی فراتر رفتن از درک جامعه به‌عنوان مجموعه موجودات انسانی همچون تصمیم‌گیران عقلانی یا ذهن‌های پدیدارشناختی است. دلوز در پی درک جامعه به‌عنوان یک کلیت با «ویژگی‌های برآینده»^{۱۴}، روابط بیرونی بین بخش‌ها و کلیتی است که اجزای آن می‌توانند هم‌زمان جزء کل‌های دیگر باشند. در چنین جامعه‌ای، ویژگی‌های یک جزء ممکن است محدود باشد، اما ظرفیت آن نامحدود است، زیرا ظرفیت آن می‌تواند ناشی از روابط متقابل با مجموعه بی‌پایانی از دیگر اجزاء باشد و به دنبال آن، مجموعه بی‌پایانی از کلیت‌ها شکل بگیرد. این کلیت‌ها که توان و ظرفیت اعمال قلمروزایی و قلمروزایی دارند، اگرچه ممکن است دیده نشوند، اما آثار و پیامدهای خود را بر جای می‌گذارند. این کلیت یک نوع حضور مجازی دارد که غیرمادی است، اما کار خود را می‌کند (Delanda, 2006).

فلسفه دلوز به زبان کاملاً فشرده، نوعی مبارزه در برابر ذات‌گرایی، ایستاگرایی، تفکر تاریخی تک‌بعدی و تک‌مسیر، مبارزه با غلبه زمان بر فضا، مبارزه با تفکر ایده‌آلیستی، مبارزه با سوژه یا ذهن خودپیرو و عقلانی، مبارزه با دوگانه‌انگاری‌های ذهنی، مبارزه با تفکر خطی و دیالکتیکی، مقابله با مفهوم دستگاه، جایگزین‌سازی استعاره‌های فضایی به جای دیگر استعاره‌ها، درک واقعیت به‌عنوان امری مشروط به روابط و زمینه‌ها، مسئله‌آمیزسازی خاستگاه‌ها، عاملیت، سیاست و اخلاق، تلاشی برای فراتر رفتن از اومانیسیم و انسان‌محوری و ورود به درون عرصه پسانسان‌گرایی، درک هستی با پیش‌انگاشت در حال «شدن» که توسط ذهن انسان برهه یا بعدی از آن کریستالیزه

می‌شود، درک واقعیت‌ها به‌عنوان حالت‌های مختلفی که واقعیت به خود می‌گیرد، درک رویدادها نه به‌عنوان گام‌به‌گام (تفکر زمانی) بلکه به‌عنوان کانالیزه شدن، قلمروزایی شدن (تفکر فضایی)، واقعیت‌ها به‌عنوان محصول فرایند شدن و نه از پیش موجود و منتظر کشف ما و در نهایت، مبارزه با زبان‌گرایی و ایده‌گرایی و نمادگرایی از طریق حالت‌های روابط ترکیبی ماده و مادیت و جسمیت‌یابی است.

برای دلوز یک مفهوم فلسفی هرگز در انزوا عمل نمی‌کند بلکه معنای خود را در ارتباط با دیگر درک‌ها به شیوه‌های خلاقانه و اغلب غیرقابل پیش‌بینی کسب می‌کند. این نوع «در ارتباط بودن با»^{۱۵} سبب ایجاد «آژانسمان» و کلیت برآینده می‌شود. برای نمونه در فهم متعارف، یک مفهوم از ارتباط بین وضع امور و بیان‌های ما درباره آن شکل می‌گیرد، اما «آژانسمان» هیچ اولییتی برای هیچ یک قائل نیست، نه اولویت را به وضع امور و نه به بیان ما از آن، بلکه به «ارتباط» بین آن‌ها می‌دهد، یعنی چیزی که فراتر از هر یک از آن دو می‌رود. در اینجا، آژانسمان اجتماعی میل، رابطه فرد را با اهداف معین می‌کند. پس آژانسمان منطقی برای نگاه به جهان به‌عنوان امری پیچیده‌تر و سیال‌تر و دائماً در حال شدن و تغییر است.

نظریه «آژانسمان» مبتنی بر یک هستی‌شناسی است که در آن، آنچه موجود است، یک کلیت چندگانه، دائماً در حال شدن و تغییر است و ذهن انسان تنها جنبه‌هایی از آن یا لحظه‌هایی از آن شدن را به تصویر می‌کشد. پس ذهن انسان بسیاری از آنچه وجود دارد یا هویت‌هایی را که می‌توانند به هستی درآورده شوند، نمی‌تواند نمایش دهد و از این رو بسیاری از آن‌ها را به‌صورت رهاشده و دست‌نخورده باقی می‌گذارد. این بدان معناست که ذهن انسان ایده‌های ناقص و گاه اشتباه‌آمیز درباره واقعیت‌ها ارائه می‌دهد. آنچه ذهن انسان درباره «سرشت» شهر، جامعه، علم و نظایر آن می‌گوید، همه آن چیزی نیستند که موجودیت آن‌ها را شکل داده‌اند. هستی براساس محتوای ذهن انسان که در یک وضعیت ارتباطی با «زمینه» شکل گرفته است، یعنی هستی آن از امر اجتماعی خلق شده به فهم انسان درمی‌آید. بر این اساس، واقعیت به‌عنوان یک کلیت، چیزی بسیار بیش از آن چیزهایی است که ما درباره آن می‌گوییم. ما بخش‌ها، جنبه‌ها یا لحظه‌هایی از آن را به شکل کریستالیزه‌شده فهم می‌کنیم و خیلی عجولانه واقعیت را «آنچه به فهم ما درآمده» می‌نامیم.

۲. معنای «آژانسمان» در فلسفه ژیل دلوز

آنچه امروزه در زبان انگلیسی به‌عنوان معادل فرانسوی «Agencement» تقریباً رواج یافته است به ترجمه کتاب یک‌هزار فلات دلوز و گتاری به زبان انگلیسی توسط برایان ماسومی^{۱۶} (فیلسوف کانادایی) باز می‌گردد. در این کتاب، ماسومی واژه «Agencement» را به «Assemblage» ترجمه می‌کند و همین برگردان، مبنای برخی پژوهش‌های بعدی در رویکردهای مبتنی بر فلسفه دلوزی می‌شود. با این حال، بسیاری از مفسران فلسفه دلوزی ترجمه «Agencement» به «Assemblage» را بسیار نارسا دانسته‌اند به‌طوری که واژه انگلیسی «اسمبلج» همان معنایی را که واژه «آژانسمان» در زبان فرانسه دارد منتقل نمی‌کند، زیرا هر یک، از ریشه‌های واژه‌شناسی متفاوتی ناشی



می‌شوند. برای نمونه در فرهنگ واژگان لورابرت کالینز^{۱۷}، واژهٔ فرانسوی «Agencement» به معنای «ساخت»، «ترتیب» یا «جانمایی»^{۱۸} است. از سوی دیگر، واژهٔ انگلیسی «Assemblage» براساس فرهنگ واژگان آکسفورد^{۱۹} از واژهٔ «a-sahn-blazh» و به معنای «الحاق یا واحدسازی دو چیز، یا با هم‌سازی یا با هم شدن»^{۲۰} است. بر این اساس، مفاهیم جانمایی یا ترتیب دقیقاً نمی‌تواند معادل مفاهیم واحد یا با هم بودن باشد. یکی از پیامدهای مهم این نوع تفاوت در معانی واژگان معادل یا ترجمه‌شده این خواهد بود که درک خوانندگان از مفهوم واقعی واژه فاصله بگیرد. به هر رو، نتیجهٔ نهایی این خواهد شد که «Assemblage» به معنای «اجتماع چیزها با هم در قالب کلیت‌های واحد»^{۲۱} است، اما یک «Agencement»، «ترتیب یا جانمایی عناصر ناهمگن»^{۲۲} است (Phillips 2006; Nail, 2017: 22). در این نوشتار ترجیحاً از واژهٔ فرانسوی «آژانسمان» به جای واژهٔ انگلیسی «اسمبلج» استفاده شده است.

به‌طور کلی «آژانسمان» اشاره به یک ویژگی در حال شدن (فرایندی) دارد که به مثابهٔ یک کلیت براینده (مانند اجتماع محلی، محله، جنبش اجتماعی، سازمان، منطقه، شهر، کشور) از مجموعه روابط متقابل و در هم‌بافته بین مؤلفه‌ها یا قسمت‌های ناهمگن (اشیاء یا معانی) به وجود می‌آید. هستی این ویژگی وابسته به نوع روابط بین مؤلفه‌ها و قسمت‌هاست. هرگاه حالت، کمیت، کیفیت و نوع ارتباط بین مؤلفه‌ها یا قسمت‌ها تغییر پیدا کند، این ویژگی (آژانسمان موجود) نیز از بین می‌رود یا به حالت دیگری تغییر پیدا می‌کند.

اما چرا دلوز و گتاری به جای استفاده از واژه‌هایی مانند «کل»^{۲۳}، «کلیت»^{۲۴}، «تمامیت»^{۲۵}، «مجموع»^{۲۶}، «مجموعه»^{۲۷} یا «سنتز»^{۲۸} از آژانسمان استفاده می‌کنند و آن را به‌عنوان منطق عمومی در کتاب یک‌هزار فلات می‌دانند؟ این نوع تأکید روی یک مفهوم متمایز و جایگزین چه تفاوت فلسفی ایجاد می‌کند؟ اولین تمایز فلسفی، رد مفهوم «واحد» و در مقابل، تمرکز روی «چندگانگی» و دوم رد مفهوم «ذات» و در عوض، تأکید روی «رویداد» است. به بیان دیگر، دلیل ترجیح دلوز و گتاری برای استفاده از واژهٔ «آژانسمان» این است که چنین مفهومی سبب ارائهٔ یک منطق جایگزین برای «وحدت‌ها» یا «کلیت‌ها» در معنای متداول آن (چنان که پیش از این توسط جان استوارت میل دربارهٔ «بدن» انسان یا هگل دربارهٔ «کل‌های ارگانیسم مطرح شده) می‌شود.

یکی از کلیدهای درک این موضوع از رابطهٔ بین «جزء»^{۲۹} و «کل»^{۳۰} به‌دست می‌آید. از نظر مانوئل دلاندا^{۳۱} (۲۰۰۶) صرف قرارگیری چیزهای مختلف در کنار یکدیگر یک «آژانسمان» را به‌وجود نمی‌آورد. این در حقیقت هنوز یک «مجموعه» است، اما برای آنکه این مجموعه تبدیل به یک «آژانسمان» شود باید جزءها یا بخش‌های کنار یکدیگر با هم رابطهٔ متقابل در هم‌بافته داشته باشند و از روابط بین اجزای یک ویژگی یا خاصیت با نام «کل» را شکل دهند، اما این «کل» اگرچه شرط لازم برای شکل‌گیری «آژانسمان» است اما کافی نیست. تفاوت «کلیت» با «آژانسمان» در نوع رابطه‌ای است که بین اجزاء یا بخش‌ها وجود دارد به‌طوری که در «کلیت»، ویژگی اجزاء وابسته به روابط درونی آن‌هاست. زمانی که یک جزء از کلیت جدا می‌شود، دیگر آن ویژگی که در کلیت پیدا می‌کند (امری محوشده در کلیت) را نخواهد داشت (مانند جدا شدن قلب از بدن انسان). در معنای هگلی از ارگانیسم،

ویژگی اندام‌ها براساس کارکرد آن‌ها در کلیت مشخص می‌شود. به بیان دیگر، کلیت یک ویژگی براینده است که اگرچه غیرقابل تقلیل به اجزای تشکیل‌دهنده است اما غیر قابل «ترکیب‌زدایی»^{۳۲} است، اما «آژانسمان» قابل ترکیب‌زدایی است و اجزای آن قابل جدا شدن از یکدیگرند. آن‌ها دارای روابط بیرونی هستند و از یک «آژانسمان» به «آژانسمان» دیگر حرکت می‌کنند یا جابه‌جا می‌شوند. امروز این امکان به‌وجود آمده است که بتوان قلب را جدا کرد، اما فرد با دستگاه زنده بماند یا قلب فردی را جدا کرد و آن را برای فرد دیگری استفاده کرد. در این زمینه فناوری این نقش جابه‌جایی جزءها در بین آژانسمان را بازی می‌کند. در این نمونهٔ آخر، بدن یک «آژانسمان» و نه یک «کلیت» واحد غیرقابل تفکیک است. به بیان دیگر، یک «آژانسمان» نه یک جزء و نه یک کل، بلکه یک چندگانگی است. از آنجا که عناصر یک «آژانسمان» براساس روابط بیرونی‌شان (و نه درونی‌شان) تعریف می‌شوند، این امکان وجود دارد که بدون خلق یا تخریب یک کل ارگانیسم (کل چندتکه) به آن‌ها اضافه و کم یا مجدداً با هم ترکیب شوند. افزون بر این در «آژانسمان» توان عمل یا ظرفیت اعمال شکل می‌گیرد. اما در درک هگلی از کلیت، ظرفیت یا توان عمل اجزاء بستگی به رابطهٔ درونی آن‌ها با دیگر اجزاء دارد، بنابراین زمانی که از آن جدا می‌شوند توان آن‌ها نیز از بین می‌رود.

«قسمت‌های»^{۳۳} یک «آژانسمان» نه قطعات یک پازل، بلکه شبیه به یک دیوار سنگ‌چین است که همهٔ سنگ‌ها از طریق انواع خطوط واگرا با هم همراه شده‌اند. هر ترکیب جدید، نوع جدیدی از «آژانسمان» را ایجاد می‌کند و همیشه در ترکیب مجدد و تغییر سرشت خودش آزاد است. تفاوت روابط بین قسمت‌های مختلف در «آژانسمان» با روابط بین اجزای مختلف در کلیت‌ها این است که هر قسمت ممکن است در فضا، جهت، سرعت، حجم و دیگر ویژگی‌های متفاوت وجود داشته باشد و همگی آن‌ها لزوماً بر یک مدار یکسان قرار نداشته باشند (همانند یک دوچرخه که هر قسمت آن ممکن است در یک مسیر، حجم، جهت یا سرعت متفاوت در فضا قرار داشته باشد). به بیان دیگر آن‌ها شامل چندگانگی‌های مختلفی هستند که ارتباطات بین آن‌ها سبب ایجاد «آژانسمان»‌های مختلف می‌شود که نه درون قسمت و درون کل، بلکه در «بین» قرار گرفته‌اند.

تفاوت فلسفی دوم این است که استفاده از مفهوم «آژانسمان» سبب تغییر تمرکز از «ذات» به سمت «رویداد» می‌شود. پس می‌توان گفت «آژانسمان» در پی ارائهٔ یک منطق جایگزین برای منطق ذات‌هاست. ذات یک چیز، آن چیزی است که منحصر و لزوماً آن را تعریف می‌کند و دربارهٔ چیزی است که آن چیز را می‌سازد و چیز دیگری نیست؛ یعنی چیزی با وجود همهٔ جنبه‌های غیرذاتی آن، همچنان باقی است. این نوع نگاه سبب می‌شود که ما از پیش، فرض بگیریم که چیزی در انتها و در پایان تعمق ما از چیزها به‌صورت «ز قبل» حضور دارد. اما استفاده از مفهوم «آژانسمان» از سوی دلوز و گتاری سبب تغییر نوع پرسش از «چه چیزی؟» به سمت «چگونه؟»، «کجا؟»، «چه زمانی؟»، «از چه منظر؟» و نظایر آن می‌شود. این نوع پرسش‌ها نه دربارهٔ ذات بلکه دربارهٔ رویدادها و روندها و شدن‌هاست. بر این اساس یک «آژانسمان» نه دارای ویژگی‌های ذاتی، بلکه تنها ویژگی‌های مشروط و منفرد و دائماً در حال شدن است. به بیان دیگر، هنگامی که ما دربارهٔ چستی چیزی پرسش می‌کنیم، مانمی‌توانیم پیش‌فرض بگیریم که آنچه

ما (اکنون) می‌بینیم نهایی است، بلکه چیزی است که نمی‌تواند جدا و مستقل از شبکه فرایندهای اجتماعی و تاریخی مرتبط با آن باشد (Nail, 2017). آنچه ما می‌بینیم تنها مجموعه‌ای از ویژگی‌های مشروط و موقت، یک نقطه خاص در فرایند ناقص و ناتمام یک «شدن» است. بنابراین از نظر دلوز (۱۹۶۸)، ذات یک تصادف، یک رویداد و «تفاوت و تکرار» است. دلیل دیگری که می‌توان گفت چرا دلوز از «آژانسمان» استفاده می‌کند، تأکید روی زبان «توپولوژیکی» و «فضایی» و تلاش برای امتزاج بین زمان و فضا است. این تلاش به‌نوعی برای نشان دادن پیچیدگی‌های جهان، بسیار بیش از آن چیزی است که در ذهن انسان تصور می‌شود.

۳. ساختار پایه «آژانسمان» و توپولوژی آن

یک «آژانسمان» فقط ترکیبی از عناصر ناهمگن نیست، بلکه همچنین فرایندی برساختی و در حال شدن است که نوع خاصی از قرارگیری یا جانمایی را در هر لحظه نشان می‌دهد. با وجود آنکه همه «آژانسمان‌ها» چینش‌های برانیده ناهمگن هستند، اما در کل دارای سه ویژگی مشترک‌اند که چینش آن‌ها را معین می‌کند: «وضعیت»^{۳۴}، «عناصر»^{۳۵} و «عاملیت‌ها»^{۳۶} (Nail, 2017:24-36). «وضعیت» اولین ویژگی مشترکی است که توسط همه «آژانسمان‌ها» شکل می‌گیرد. وضعیت یک «آژانسمان» شامل شبکه‌ای از روابط بیرونی خاص است که عناصر را با هم نگه می‌دارد. از نظر دلوز و گتاری وضعیت یک «آژانسمان»، امری انتزاعی است، زیرا یک چیز یا شیء نیست، بلکه چیزی است که مجموعه‌ای از روابط را جانمایی می‌کند که به موجب آن عناصر انضمامی و عاملیت‌ها ظاهر می‌شوند. برای نمونه، «منظومه دب اکبر» به شکل طبیعی یا ذاتی در آسمان وجود ندارند و علت وجودی ستارگان نیست، بلکه نامی برای مجموعه‌ای از روابطی است که یک مجموعه از ستارگان را در یک ترتیب یا چینش خاص نشان می‌دهد. «عناصر» اشاره به عناصر انضمامی یک «آژانسمان» یا تجسدهای آن دارد. از نظر دلوز و گتاری عناصر انضمامی شبیه به اسکلت بدن انسان است که روابط را مشروط می‌سازد. زمانی که عناصر انضمامی همیشه همراه با روابط مربوط به وضعیت‌هایشان تغییر پیدا می‌کنند، «آژانسمان‌ها» نیز همیشه توان و ظرفیت آن را پیدا می‌کنند که متفاوت شوند (ویژگی دیگری به خود بگیرند). بنابراین درک این نوع شدن‌ها، نیازمند تحلیل دائماً نوشته از «آژانسمان» است. «عاملیت‌ها» ویژگی سوم همه «آژانسمان‌ها» است، یعنی آنچه دلوز و گتاری به آن «شخصیت» با بازی «نقش» می‌گویند. عاملیت‌ها سوژه‌های عقلانی مستقل و خود-پیرو نیستند، حتی سوژه‌های ناتوان از عمل نیز نیستند. درواقع عاملیت‌های یک «آژانسمان» عملگرهای سیالی هستند که عناصر انضمامی را براساس روابط انتزاعی‌شان با هم در ارتباط قرار می‌دهند. برای دلوز و گتاری، شخصیت نه اولین شخص مفرد، سوژه خود-داندنه (من)، بلکه سوم شخص است (او، آن‌ها). در اینجا «او یا آن‌ها» اشاره به سوژه‌های جمعی یک رویداد نامعین دارند.

برای دلوز و گتاری تنها یک نوع «آژانسمان» وجود ندارد. آن‌ها بر این باورند که به لحاظ توپولوژیکی، چهار نوع اصلی «آژانسمان» وجود دارد: «قلمروی»^{۳۷}، «دولت»^{۳۸}، «سرمایه‌داری»^{۳۹} و «ایلیاتی»^{۴۰}.

این توپولوژی‌ها اشاره به شیوه‌های چینی‌سازی دارند که ساختارهای پایه «آژانسمان» (وضعیت‌ها، عناصر و عاملیت‌ها) در آن‌ها قرار می‌گیرند. «آژانسمان‌های قلمرویی» به شیوه‌ای چینش پیدا می‌کنند که در آن‌ها عناصر انضمامی براساس یک استفاده طبیعی یا مناسب آن «کدگذاری»^{۴۱} می‌شوند. برای نمونه، خانه براساس اتاق‌هایش که برای اهداف خاصی معین شده است قلمروبندی می‌شود، خیابان‌ها براساس نظم شهر و کارخانه براساس سرشت کار و عملیات موجود در آن چینش می‌یابد. پس آژانسمان قلمرویی جهان را در قالب «بخش»‌های کدگذاری شده تقسیم می‌کند. کدهای قلمرویی، هنجارهای «طبیعی» زندگی را تعیین می‌کنند، مانند کدهای خوشاوندی، کدهای پرستش، کدهای ارتباط، کدهای مبادله، کدهای مکان‌یابی. هر چیزی دارای کد مربوط و مناسب خودش است. از نظر دلوز و گتاری، این قلمروهای کدگذاری شده، بافتی از بخش‌بندی‌ها را شکل می‌دهند.

دو نوع دیگر آژانسمان دولت و سرمایه‌داری نیز همانند قلمرویی در پی چینش دادن به وضعیت‌ها، عناصر و عاملیت‌ها مثلاً با توجه به نوع مکان‌ها، نوع کالاها، نوع فعالیت‌ها و نظایر آن، به شیوه‌های مختلف هستند. آژانسمان ایلیاتی نیز به شیوه‌ای وضعیت‌ها، عناصر و عاملیت‌ها را چینش می‌دهد که قادر به تغییر و ترکیب‌های جدید باشد. در همه زمینه‌ها، علم، هنر، سیاست و نظایر آن، آژانسمان‌های ایلیاتی از آن نوعی هستند که سبب ایجاد چیزهایی جدید یا انقلابی از طریق فرایندهای قلمروزدایی و کدزدایی می‌شوند. گفتنی است که هیچ یک از این نوع آژانسمان‌ها به شکل خالص وجود ندارند، بلکه به درجه‌های متفاوت به شکل ترکیب شده در هم وجود دارند. مفهومی که دلوز و گتاری برای توصیف شیوه عمل ترکیب این چهار نوع آژانسمان (تحت عنوان «سیاست آژانسمان») استفاده می‌کنند، «قلمروزدایی» است. «قلمروزدایی» اشاره به شیوه‌ای از چینش‌های خلاق و جدید دارد که در آن، آژانسمان‌ها دائماً خودشان را تغییر داده یا بازتولید می‌کنند. به‌طور کلی چهار نوع قلمروزدایی یا تغییر وجود دارد که نقش آژانسمان‌ها را مشخص می‌کنند: ۱. فرایندهای منفی نسبی که یک آژانسمان را برای حفظ و بازتولید آژانسمان موجود تغییر می‌دهد؛ ۲. فرایند مثبت نسبی که نه آژانسمان موجود را حفظ یا بازتولید می‌کند و نه کمکی به خلق یک آژانسمان جدید می‌کند؛ ۳. فرایندهای منفی مطلق که از هیچ آژانسمانی حمایت نمی‌کند، اما همه آن‌ها را تضعیف می‌سازد؛ و در نهایت ۴. فرایندهای مثبت مطلق که آژانسمان موجود را بازتولید نمی‌کنند، بلکه در عوض نوع جدیدی از آن را خلق می‌کنند (Nail, 2017:33-36).

۴. کاربرد مفهوم «آژانسمان» در جغرافیا

به خدمت‌گیری مفهوم آژانسمان در علم جغرافیا- به‌ویژه در «جغرافیای فرهنگی نو»، «اکولوژی سیاسی» و «جغرافیای شهری»- به‌طور کلی برای حل برخی تنش‌ها و مسائل نوپدید در زمان وقوع چرخش‌های سه گانه «فضایی»، «فرهنگی» و «ارتباطی» در این علم بوده است. نقطه آغاز این نظریه در جغرافیا، این ادعاست که موجودیت‌ها و هویت‌ها، فرم، کارایی یا معنای خود را از موقعیت یا روابطشان در درون برخی صورت‌بندی‌های ارتباطی به‌دست می‌آورند. اما ویژگی این موجودیت‌ها و هویت‌ها در یک فرایند شدن، شکل‌گیری و شکل‌زدایی دائم قرار دارد که وابسته به‌نوع روابط بیرونی آن‌هاست. این نوع تأکید روی سرشت فرایندی

و ارتباطی هویت‌ها، همچنین در پیوند با تغییر نوع نگاه به مفاهیم شبکه‌ای قرار دارد، به‌طوری که شبکه‌ها در یک نگرش ارتباطی، همواره به‌صورت «باز» فهمیده می‌شوند، درست همان‌طور که در اندیشهٔ برونو لاتور، میشل کالن و جان لائو در قالب طرح نظریهٔ «عامل-شبکه»^{۴۲} مطرح شده است. لازم به یادآوری است با وجود آنکه نظریهٔ عامل-شبکه به‌نوعی از «هستی‌شناسی کنشگر-ریزوم»^{۴۳} و «عاملیت‌های بیش-از-انسان»^{۴۴} بهره می‌گیرد، اما پروژهٔ فلسفی-سیاسی آن از دلوز و گتاری متفاوت است (Shelton, 2013).

در جغرافیای آژانس‌مان، انسان-طبیعت، کلیتی واحد و دائماً در حال «شدن» را شکل می‌دهند و همهٔ مقوله‌بندی‌ها و دوگانه‌انگاری‌های ما از این کلیت واحد، تلاش‌هایی برای تحمیل نظم (یا ایستایی) بر روی آن است. این نوع نگاه تا حدی یادآور این نگاه کارل مارکس در ماتریالیسم دیالکتیکی است که در آن، انسان هم‌زمان با تغییر در طبیعت (کار روی آن)، سرشت خود را نیز تغییر می‌دهد. زمانی که افراد طبیعت را در قالب سرپناه، غذا، پوشاک و دیگر موارد تغییر می‌دهند، آن‌ها نه تنها طبیعت را تغییر می‌دهند، بلکه خودشان را نیز تغییر می‌دهند، زیرا از طریق کار انسان، طبیعت اجتماعی می‌شود و هم‌زمان خود طبیعت تبدیل به امر درونی روابط اجتماعی انسان خواهد شد (McFarlane and Anderson, 2011).

استفاده از تفکر «آژانس‌مان» در پژوهش‌های جغرافیایی سبب توسعهٔ یک نوع هستی‌شناسی شده که مدعی چیرگی بر تفکر تقلیل‌گرا، خطی و علت-معلولی به نفع درک بهتری از تغییر دائم، آثار غیرمنتظره، تغییر جهت‌ها و زمینهٔ محلی است. رویکردهای آژانس‌مان مبنا در جغرافیا به شیوه‌های خاصی از مفهوم «آژانس‌مان» برای عبور از درک‌های مدرن از فضا (مطلق و نسبی) و به‌ویژه دوگانه‌انگاری‌های کلان بین جغرافیای انسانی و طبیعی، طبیعت و جامعه، بدن و تکنولوژی و فضا و زمان استفاده کرده است و در پی زمینه‌مندسازی روابط بین ابعاد مادی، جمعی و گفتمانی است (Anderson and McFarlane, 2011). استفاده از مفهوم آژانس‌مان در جغرافیا برای تأکید بر ویژگی‌های براینده، چندگانگی و عدم تعیین و کنشی بودن روابط بر حسب ترکیب عناصر متنوع در فرایند شکل‌گیری‌های دائم است. این مفهوم اشاره به ترکیب‌های مختلف و ناهمگن از عناصر انسانی و غیرانسانی، ارگانیکی و غیرارگانیکی، تکنیکی و طبیعی و نظایر آن دارد. این مفهوم تلاشی بر چیرگی بر دوگانه‌انگاری‌ها و تقسیم‌های ذهنی است که به واقعیت نسبت داده می‌شوند. یکی از خاصیت‌های این مفهوم برای جغرافی دانان آن است که ذهن آن‌ها را به روی به هستی در آمدن‌های دیگر اشکال تفکر و درک‌های متکثر باز نگه می‌دارد و تمرکز را به جای آنکه روی آنچه از پیش وجود دارد متمرکز کند. به روی فرایند نحوهٔ به هستی در آمدن چیزهای مختلف تحت عنوان واقعیت قرار می‌دهد. استفاده از این مفهوم، یک نوع چیرگی بر فروکاست روابط و فرایندهای اجتماعی-فضایی و دور شدن از درک‌های مبتنی بر فرم‌ها یا مجموعه‌های ثابتی از فضا است. این بدان معناست که استفاده از این مفهوم سبب تأکید جغرافی‌دانان روی فرم‌های مختلف فضا، چگونگی شکل‌گیری و تحول آن‌ها یا به هستی در آمدن آن‌ها، وابسته بودن سرشت آن‌ها به مجموعه روابط متقابل با خودشان و با زمینه‌های گوناگون، فرایندهای اجتماعی، اجتماعی-دایی، همگرایی، واگرایی و نظایر آن، مانند مناطق، مقیاس‌ها و قلمروها شده است.

بر این اساس، این مفهوم سبب تمرکز روی «فضامندی» به جای

فضا و «زمان‌مندی» به جای زمان شده است. این یعنی فضا-زمان باید در پیوند با یکدیگر و به شکل «فعل» و نه اسم درک شوند؛ یعنی مفاهیمی که دائماً در حال شدن هستند. این همچنین به معنای تأکید روی براینده بودن مفاهیم و درک‌های فضایی به جای نگاه به آن‌ها به‌عنوان آخرین وضعیت واقعیت است. این شدن، هم شامل انواع روابط قدرت، اجتماعی، اقتصادی، زیبایی‌شناسی و هم اخلاقی و فضایی و زمانی است. استفاده از این مفهوم همچنین به معنای تأکید روی برساخت‌گرایی و نگاه برساخت‌گرا به روابط اجتماعی-فضایی است. یک تحلیل جغرافیایی آژانس‌مان مبنا به فرایندها همچون چیتش بین عناصر ناهمگن (و نه همگن) می‌نگرد، اینکه چگونه اندیشهٔ آژانس‌مان می‌تواند مبنایی برای درک صورت‌بندی‌های مختلفی که فضا در جغرافیا به خود می‌گیرد باشد. نظریهٔ آژانس‌مان برای جغرافی دانان می‌تواند نسخهٔ دیگری از «تفکر ارتباطی»^{۴۵} باشد، یعنی درک صورت‌بندی‌های جغرافیایی به مثابهٔ چیتش انواع مختلف فضاها و صورت‌بندی‌های گوناگونی که فضاها جغرافیایی به خود می‌گیرند (مانند مکان، منطقه، کشور، قلمرو، محله و نظایر آن) (Featherstone, 2011; Dittmer, 2014).

بر این اساس، آژانس‌مان در جغرافیا به‌عنوان یک «تحول خلاق» (تغییر در هستی‌شناسی) یا به‌عنوان یک «جهت‌گیری خلاق» (تأکید در انواع دیگر امکان‌ها) عمل می‌کند. تفکر آژانس‌مان نوع خاصی از تفکر ارتباطی است که معطوف به عاملیت «کل‌ها و بخش‌ها»^{۴۶} و نه یکی از آن‌هاست؛ نوعی قرارگیری در میانهٔ ثبات و تغییر، نظم و بی‌نظمی و ساختار و عاملیت است. تفکر آژانس‌مان در جغرافیا به معنای تأکید روی ویژگی‌های برساختی، عدم قطعیت، غیرخطی و مشروط بودن تغییرات در جغرافیاهای سیاسی، شهری، فرهنگی و تاریخی است. آژانس‌مان همچنین به‌عنوان یک سبک خاص از ساختاربندی، به معنای تمرکز جغرافیا روی فضامندی‌های براینده است که در میانهٔ روابط و چیتش‌های ناهمگن به هستی در می‌آیند و دائماً در حال دگرگونی‌اند. از این رو، تمرکز اصلی در اینجا بر ویژگی براینده و دائماً در حال تحول فضاها جغرافیایی و انواع چیتش‌های کنشگران و عاملیت‌های مختلف با هم و شکل‌گیری فضاها چندگانه و ناهمگن است.

تفکر آژانس‌مان در جغرافیای شهری برای نقدی بر شهرشناسی یا نظریه شهری مبتنی بر تفکر بورژوا، پیش‌انگاره‌های دورهٔ روشنگری و مدرنیته به خدمت گرفته شده است؛ شکلی از دانش شهری که بسیاری از واقعیت‌های برساختی شهری را پنهان ساخته یا پوشانده است یا بسیاری از تفاوت‌ها را امری طبیعی جلوه می‌دهد یا به شکل همگن مطرح می‌کند (Brenner et al., 2011). این سنخ نقدها پیش از این، توسط مکتب فرانکفورت از جمله بنجامین، هورکهایمر، آدورنو و مارکوزه نیز مطرح شده بود، اما پس از آن در اندیشه‌های مارکسیسم شهری از جمله هاروی، کاستلز، لوفور و کاتزنلسون نیز دنبال شده و توسط رویکردهای جدیدتر مسیر دگرگونی خود را طی کرده است به‌طوری که اندیشهٔ جغرافیای شهری معاصر، به جای نگاه به شهر به‌عنوان یک شکل یا فرم نهایی از عینیت‌یافتگی فضایی پویایی‌های اجتماعی، آن را به‌عنوان یک فرایند موقت، فرایند و دارای امکان‌های چندگانه می‌نگرد. ایده‌هایی همچون جغرافیای «عامل-شبکه» (یا شبکه کنشگران)، جغرافیای «غیر-بازنمایی»^{۴۷}، «سیستم‌های شهری پیچیده»^{۴۸}، «شهرهای فراکتال»^{۴۹}، «متابولیسم شهری»^{۵۰}، «شهرگرایی

سایبرگ»^{۵۱}، «شهرگرایی پیوندی»^{۵۲}، «جهان-شهرگرایی»^{۵۳}، «شهرگرایی محلی-جهانی»^{۵۴} از جمله پیشرفت‌های اخیر در اندیشهٔ جغرافیای شهری بوده است. در اینجا تمرکز روی پویایی از طریق به خدمت‌گیری مفهوم آژانس‌مان سبب ارائهٔ درک‌های پویاتری از شهرها شده است؛ اینکه چگونه آژانس‌مان‌های مختلف عناصر در شهر می‌تواند سبب پیدایش انواع ظرفیت‌ها و توان‌های براینده به مثابهٔ عاملیت شود؛ نیرویی که توان اعمال خاصی (مثلاً گفتمان خاصی) روی-و-از طریق شهر بر خوردار است.

در اندیشهٔ جغرافیای شهری آژانس‌مان مبنای «فضای شهری» به عنوان یک آژانس‌مان، کلیتی برایندهٔ ناشی از چینش‌ها و روابط اجتماعی-مادی در هم‌بافته است که از تداوم‌ها و عدم تداوم‌های ارتباطات و موقعیت‌های زندگی شهری شکل می‌گیرد. این آژانس‌مان، دائماً توپولوژی‌ها و کار توگرافی‌های متفاوتی به خود می‌گیرد و در نتیجه عاملیت‌های فضایی گوناگون می‌آفریند و نیروهای گوناگونی را اعمال می‌کند (Madden and Wachsmuth, 2011). از نظر مک فارلین (۲۰۱۱) درک فضای شهری به عنوان یک آژانس‌مان، به پژوهشگران و نظریه‌پردازان شهری کمک کرده است تا نه تنها برخی فرایندها و «پیچیدگی‌های» نادیده گرفته‌شدهٔ فضامندی‌های شهری و در حالت عام‌تر، زندگی شهری را تشخیص و مورد توجه قرار دهند، بلکه فضاهای شهری را به عنوان فضاهایی پویا و دائماً در حال شدن درک کنند که با توجه به تغییرات در روابط بین عناصر و بخش‌های فضایی، توپولوژی‌ها و عاملیت‌های آن‌ها تغییر پیدا می‌کند. در اینجا، فضامندی جدایی‌ناپذیر از فرایندهای شدن اجتماعی-مادی است. درک فضامندی شهری به عنوان یک آژانس‌مان، معرف واقعیت‌بخشی یا بیانگری علیت‌های مجازی یا فرایندهای علی است که در نظامی باز از تراکم‌ها و شدت‌یابی‌ها تحت تأثیر نیروها یا میل‌های بیرونی ناهمگن اما در ارتباط با آن قرار دارند.

در کاربرد مفهوم آژانس‌مان در اندیشهٔ جغرافیای شهری، این مفهوم از طریق تأکید روی تحول اجتماعی-مادی به طور هم‌زمان، تبدیل به گرامر اجتماع‌یابی/زدایی، قلمروزیابی/زدایی، شبکه‌بندی/زدایی و ترکیب‌بندی/زدایی بین عناصر مادی/غیرمادی و انسانی/غیرانسانی در شهر می‌شود (McFarlane, 2011 ab). کاربست چنین مفهومی، همچنین به معنای در نظر گرفتن ارتباطات یا درهم‌بافتگی و درهم‌نفوذی مؤلفه‌ها و بخش‌های متنوع و متکثر انسانی و غیرانسانی و عاملیت‌هایی است که از تغییرات در-و-بین آن‌ها شکل می‌گیرند، همان‌طور که در مفهوم «پیوندندگی» یا «دو رگه شدن» (در اندیشهٔ سارا واتمور)، استعارهٔ «سایبرگ» (در اندیشهٔ دونا هاروی)، «پیچیدگی» (در اندیشهٔ یوال پورچوگالی)، «غیر-بازنمایی» (در اندیشهٔ نایجل تریفت) یا «فراکتال‌ها» (در اندیشهٔ مایکل بتی) می‌توان مشاهده کرد. براساس چنین نگرشی، فضاهای شهری، چیزی بسیار فراتر از جمع سادهٔ ساختمان‌ها، خیابان‌ها، پارک‌ها، زیرساخت‌ها و نظایر آن هستند. در جغرافیای شهری، شهر به عنوان یک آژانس‌مان، تبدیل به یک فرایند کاملاً «تجربی» می‌شود. از این رو، پرسش دربارهٔ اینکه «شهر چیست؟» جای خود را به این پرسش می‌دهد که «چگونه هویت‌ها یا موجودیت‌های فضامند و متکثر در شهر به هستی درآمده و براساس چه فرایندهایی دچار قلمروزیابی/قلمروزدایی یا کدگذاری/کدزدایی می‌شوند. نمونهٔ مشخص چنین فرایندهای قلمروزیابی/

زدایی و کدگذاری/زدایی را در آژانس‌مان‌های «اجتماع‌های محلی» و «محل‌ها» یا «گتوهای» شهری می‌توان مشاهده کرد. نگاه به کلیت شهر به عنوان یک آژانس‌مان نیز به معنای چینش مصنوعات، بدن‌ها، اشیاء، ایده‌ها، طبیعت و جریان‌ها با هم در قالب کلیت‌های پیچیده، غیرخطی و ناهمگن است.

در نگاه به شهر همچون یک «آژانس‌مان» در اندیشهٔ جغرافیای شهری، «آژانس‌مان شهری» تبدیل به فضامندی سکونت‌یابی/زدایی می‌شود. «آژانس‌مان شهری» نوعی تأکید روی این موضوع است که چگونه عناصر متفاوت با هم دچار اجتماع‌یابی/زدایی، شبکه‌یابی/زدایی و چینش‌زایی/زدایی می‌شوند؛ این نوعی نگاه به فضامندی شهری به عنوان یک «رویه‌مندی ارتباطی»^{۵۶} است که محصول ترکیب‌بندی‌های مختلف بر پایهٔ کنش، شدن، هم‌باشی و هم‌زیستی، مادیت در عین اجتماعیت و پیدایی و غیرخطی بودن و مرکزیت‌زدایی و ناهمگنی است. بر این اساس، «آژانس‌مان» در اندیشهٔ جغرافیای دان شهری شکل خاصی از نگاه به «شهریت»^{۵۷} است؛ اینکه شهریت چگونه عمل می‌کند و درک شدن‌های دائم فضامندی‌های شهری به عنوان چندگانگی‌های بر ساختن از روابط و چینش‌های بین وضعیت‌ها، عناصر و عاملیت‌های ناهمگن همراه با توپولوژی‌های متکثر است. در اینجا نه تنها شهر، بلکه فهم‌های ما از آن و کنش‌های ما با آن نیز، وضعیت‌های نهایی نیستند و در فرایندی از یک «شدن» دائم قرار دارند.

جمع‌بندی

یکی از مهم‌ترین درس‌هایی که جغرافیا (دست کم تاکنون) از فلسفهٔ دلوژ-گتاری آموخته، این ایدهٔ مهم بوده که اندیشه‌ها و پژوهش‌های جغرافیایی هیچ‌گاه در یک خلأ شروع یا انجام نمی‌شوند، ما به ناگهان بدون دلیل و بدون یک زمینه بیدار نمی‌شویم تا تصمیم بگیریم که به‌طور نمونه دربارهٔ «مسائل شهری» یا «مخاطرات محیط» تفکر و پژوهش کنیم. فلسفهٔ دلوژ و گتاری از ما می‌خواهد تا خودمان را در میانهٔ شدن‌های حیات بنگریم که در آن، با انواعی از ایده‌ها، فرصت‌ها و مسائل، اما در یک مقیاس روزمرگی، مواجه می‌شویم. جهانی که در آن زیست می‌کنیم همواره ما را به حل توالی بی‌پایانی از انواع مسائل غیرمنتظره فرا می‌خواند. استفاده از مفهوم «آژانس‌مان» در جغرافیا، سبب تغییرات هستی‌شناختی و روش‌شناختی معناداری در نگاه به پدیده‌ها تحت عنوان «فضامندی‌های شدن»^{۵۸} و بازنمایی آن در قالب «کار توگرافی‌های ساختارشکن»^{۵۹} شده است. این تغییر هستی‌شناسی و روش‌شناسی معرف نوعی گذار از نظرگاه جغرافیایی مبتنی بر انگاره‌های مدرنیستی به انگاره‌های فرامدرنیستی است به‌طوری که آژانس‌مان‌های فضامند در جغرافیا نه صرفاً به عنوان یک مقوله، برابند، بازتاب عینی، خروجی یا فرم نهایی، بلکه معرف انجام، آهنگ، شدن و رویداد دائم نگرینسته می‌شود. نگاه جغرافیایی به پدیده‌ها از منظر فلسفهٔ آژانس‌مان به معنای ساختارشکنی از مفاهیم و مقوله‌های از پیش مسلم پنداشته شده در این علم است. از جملهٔ این نوع ساختارشکنی‌ها، نگاه به عاملیت‌های نوپدیدی که ویژگی‌ها و توان‌های آن‌ها نه صرفاً مبتنی بر اراده‌های انسانی، بلکه مبتنی بر شیوه‌های ارتباط و چینش عامل‌های بیش-از-انسانی است؛ ارتباط‌ها و چینش‌هایی که نه وضعیت آخر بلکه در میانهٔ فرایندی دائماً در حال تغییر قرار گرفته‌اند.

1. Anderson, B., and McFarlane, C., (2011) Assemblage and geography, *Area*, 43 (2): pp 124-127 doi: 10.1111/j.1475-4762.2011.01004.x
2. Barnes, T. J., (1996) *The Logics of Dislocation: Models, Metaphors and Meanings of Economic Space*. New York: Guildford.
3. Brenner, N., Madden, D. J., and Wachsmuth, D., (2011) Assemblage urbanism and the challenges of critical urban theory, *City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action*, 15 (2): pp 225-240, DOI: 10.1080/13604813.2011.568717
4. Buttimer, A., (1976) Grasping the dynamism of the lifeworld, *Annals, Association of American Geographers*, 66, pp 277-292.
5. DeLanda, M., (2006) *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory and Social Complexity*. Continuum.
6. Deleuze, G. (1994) *Difference and Repetition*. Trans. P. Patton. London: Athlone [1968].
7. Deleuze, G. and Guattari, F. (1984) *Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia*. Trans. R. Hurley, M. Seem, and H. R. Lane. London: Athlone [1972].
8. Deleuze, G., and Guattari, F., (1987) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*. Trans. B. Massumi. Minneapolis: University of Minnesota Press [1980].
9. Deleuze, G., and Guattari, F., (1994) What is Philosophy? Trans. G. Burchell and H. Tomlinson. London: Verso [1991].
10. Dittmer, Jason (2014) Geopolitical assemblages and complexity, *Progress in Human Geography*, 38 (3): pp 385-401, DOI: 10.1177/0309132513501405
11. Featherstone, D., (2011) On assemblage and articulation *Area* 43 (2): pp 139-142. doi: 10.1111/j.1475-4762.2011.01007.x
12. Hägerstrand, T., (1970) What about people in regional science? *Papers of the Regional Science Association*, 24, pp 1-12.
13. Harvey, D., (1974) What kind of geography for what kind of public policy? *Transactions of the Institute of British Geographers* 63, pp 18-24.
14. Harvey, D., (1984) On the history and present condition of geography: An historical materialist manifesto. *Professional Geographer*, 36, pp 1-11. <https://doi.org/10.1111/j.0033-0124.1984.00001.x>
15. Hubbard, P., and Kitchin, R., (2011) *Key Thinkers on Space and Place*, Sage, UK, pp 139-147.
16. Madden, D. J., and Wachsmuth, D., (2011) Assemblage urbanism and the challenges of critical urban theory, *City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action*, 15 (2): pp 225-240, DOI: 10.1080/13604813.2011.568717
17. McFarlane, C., (2009) Translocal assemblages: Space, power and social movements, *Geoforum*, 40, pp 561-567, doi:10.1016/j.geoforum.2009.05.003
18. McFarlane, C., (2011a) Assemblage and critical urbanism, *City: analysis of urban trends, culture, theory, policy, action*, 15:2, pp 204-224 <http://dx.doi.org/10.1080/13604813.2011.568715>
19. McFarlane, C., (2011b) The city as assemblage: dwelling and urban space *Environment and Planning D: Society and Space* volume 29, pp 649-671, doi:10.1068/d4710
20. McFarlane, C., and Anderson, B., (2011) Thinking with assemblage, *Area* 43 (2): pp 162-164, doi: 10.1111/j.1475-4762.2011.01012.x
21. Nail, T., (2017) What is an Assemblage? *SubStance* #142, 46 (1): pp 21-37. <https://muse.jhu.edu/article/650026/pdf>
22. Phillips J., (2006), "Agencement/assemblage" *Theory, Culture and Society* 23 pp 108 -109 <https://doi.org/10.1177/026327640602300219>
23. Shelton, T., (2013) Urban Assemblages: How Actor-Network Theory Changes Urban Studies. Ignacio Farias and Thomas Bender, *Urban Geography*, 34 (4): pp 575-576, DOI:10.1080/02723638.2013.779486
1. Spatial turn
2. Cultural turn
3. relational turn
4. Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia
5. A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia
6. What Is Philosophy?
7. Gilles Deleuze and Félix Guattari
8. لازم به اشاره است هر توضیحی که به شکل خلاصه با عنوان فلسفه دلوژ در این مقاله آورده شده، اشاره به آثاری دارد که هر دو فیلسوف، دلوژ و گتاری به شکل مشترک منتشر کرده‌اند.
9. event
10. monism
11. dualism
12. geophilosophy
13. Vitalism
14. emergent properties
15. in connection with
16. Brian Massumi
17. Le Robert Collins dictionary
18. "a construction, an arrangement, or a layout."
19. Oxford English Dictionary
20. "the joining or union of two things" or "a bringing or coming together."
21. gathering of things together into unities
22. an arrangement or layout of heterogenous elements
23. Whole
24. Totality
25. Entirety
26. Sum
27. Collection
28. Synthesis
29. part
30. whole
31. Manuel DeLanda
32. decomposable
33. segments
34. conditions
35. elements
36. agents
37. Territorial
38. State
39. Capitalist
40. Nomadic
41. coding
42. Actor- network theory
43. actant-rhizome ontology
44. More-than-human agencies
45. relational thinking
46. wholes and parts
47. non-representational
48. complex urban systems
49. fractals cities
50. urban metabolism
51. cyborg urbanism
52. hybrid urbanism
53. cosmopolitan
54. glocal urbanism
55. McFarlane
56. relational processuality
57. urbanity
58. Spatialities of becoming
59. deconstructive cartographies

پیشرفت‌ها در یادگیری جغرافیا در استرالیا و نیوزیلند

مؤلفان: مارگارت رابرتسون، جان مورگان
و جینا کریوالت

مترجمان:

دکتر سیدمهدی موسی کاظمی،

عضو هیئت علمی دانشگاه پیام‌نور

مرضیه سعیدی و حدیث غلامی،

دبیران جغرافیا،

منطقه ۱۵ شهر تهران

NEW
ZEALAND

Auckland

Wellington

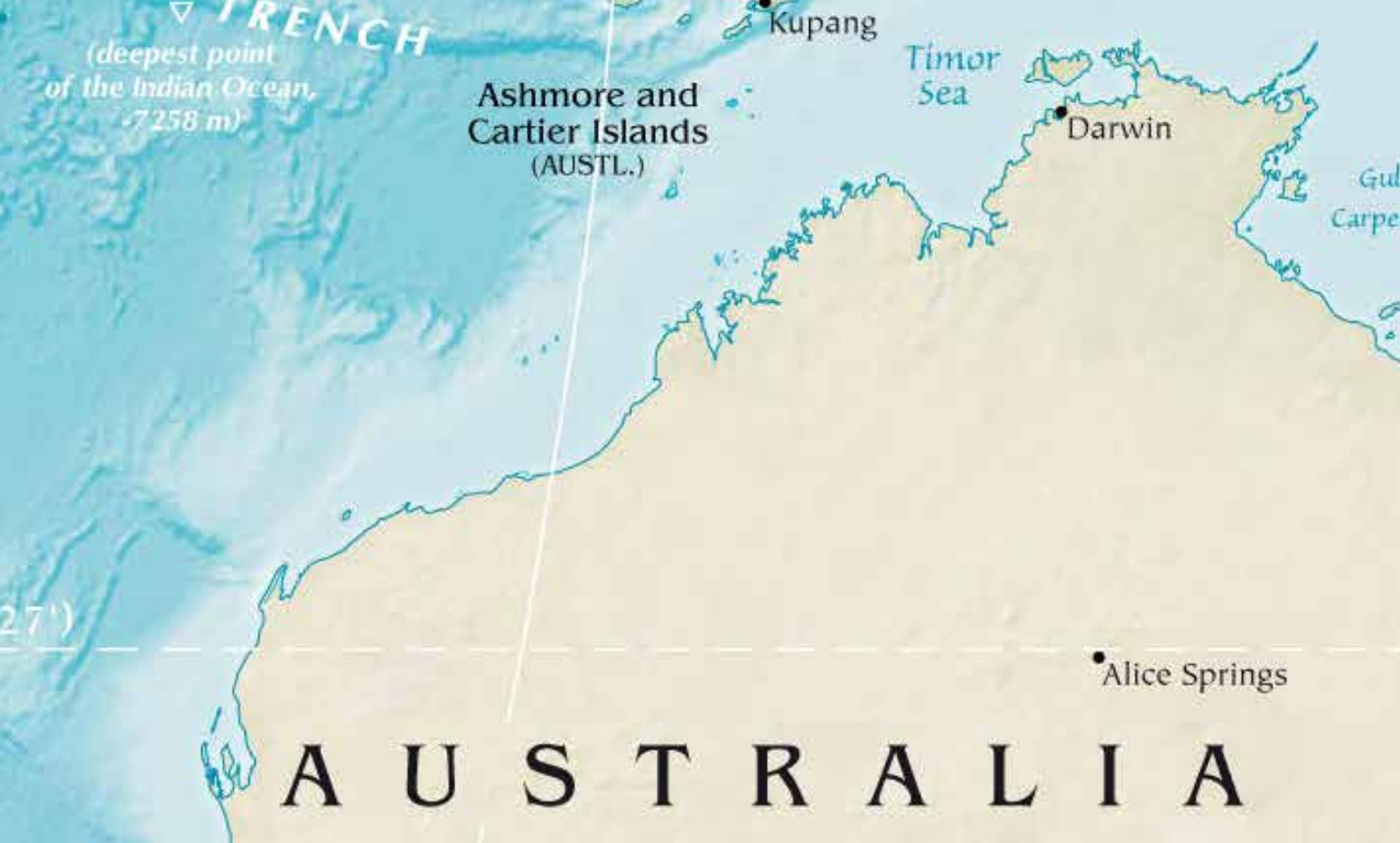
Christchurch

CHATHAM ISLANDS
(N.Z.)

AUCKLAND
ISLANDS
(N.Z.)

SNARES ISLANDS
(N.Z.)

ANTIPODES ISLANDS



۱. چیستی پیشرفت در جغرافیا

در اکتبر سال ۲۰۱۵ استرالیا و نیوزیلند جام جهانی راگی را در **توینکهام** (شهری در غرب لندن) برگزار کردند. نمادگرایی جغرافیایی این رویداد از دید ناظران مخفی نماند. این اتفاق اشاره به این واقعیت داشت که رقابت نیمه‌نهایی بین تیم‌هایی از کشورهای نیمکره جنوبی برگزار شده بود و اینکه لندن به‌عنوان قلب امپراتوری بریتانیا توسط مستعمره‌های سابقش به تسخیر درآمده است.

این اتفاق چیزی بیش از سلطه کشورهای جنوب و منعکس‌کننده میزان «پیشرفت» و توازن دوباره قدرت بود. تیم پیروز نیوزیلند نیز همانند شاهزاده ولز و دوشس کورنوال در یک پرواز به «خانه» سفر کردند. در این مورد واضح بود که جایگاه «قدرت» کجاست. در دوره جهانی شدن، این موضوع ممکن است به نظر یک نمونه بی‌اهمیت باشد، اما **بیلیگ** (۱۹۹۵) سال‌ها قبل اهمیت «ملی‌گرایی مردم عادی» را به ما خاطر نشان ساخت؛ وفاداری به ملیت و تاریخ و جغرافیای او که با نمادهای به ظاهر کوچک مانند تمبر پستی، پول رایج، احترام به پرچم‌ها، دستاوردهای ورزشی و خواندن سرود ملی نگهداری و حفظ می‌شود. در حقیقت، موضوع پیشرفت در **توینکهام** به نمایش گذاشته شد، زیرا سرود ملی استرالیا از ما خواست تا «نمایش پیشرفت استرالیایی‌ها» را ببینیم و نیوزیلندی‌ها به دنبال این بودند که «قابلیت‌هایشان از دور شنیده شود».

همان گونه که جام جهانی راگی در حال پیگیری بود، متوجه شدیم چگونه درباره پیشرفت‌های یادگیری بنویسیم. به نظر می‌رسد که نقطه عطف پژوهش ما بر مفهوم پیشرفت متمرکز باشد. در مکالماتمان به نظر دو مفهوم متفاوت از پیشرفت وجود دارد. از یک طرف، مفهومی گسترده مربوط به راه‌های ارتباط برنامه‌های درسی ملی با یکدیگر با

ارائه «دانش رسمی» درباره فضای ملی یا آنچه **گودسان** (۲۰۱۳) آن را «روایت‌های به‌یادماندنی ملت» نامید. از سوی دیگر، مفهوم دقیق‌تر «پیشرفت» است به این معنا که نحوه پیشبرد یادگیری درباره یک موضوع، مهارت یا مفهوم را توصیف می‌کند که در آن، درکی ژرف‌تر و پیچیده‌تر در طول زمان حاصل می‌شود. این موضوع برای ما روشن می‌سازد که چالش ما در نوشتن، تعیین مکان مورد تأکید است یا به عبارت دیگر، موضوع این است که درباره پیشرفت چگونه فکر کنیم. هر دو رویکرد سودمند به نظر می‌رسند اما به شیوه‌ای کاملاً متفاوت ارائه می‌شوند. بحث‌های فنی درباره «پیشرفت» از لحاظ کمک به ما در تصمیم‌گیری درخصوص نحوه ترتیب توالی و تصمیم‌گیری در مراحل بعدی در هر برنامه آموزش و یادگیری مهم به نظر می‌آیند. با این همه تمرکز بر «روش‌های» تدریس و یادگیری، می‌تواند به این معنا باشد که ما در نهایت چشم‌انداز اهداف گسترده و مقاصد آموزشی را از دست می‌دهیم و با پذیرش شرایط و مفروضات برنامه درسی خطر می‌کنیم. اندیشیدن درباره پیشرفت در معنای وسیع‌تر اگرچه ما را بر اهداف گسترده‌تر آموزشی متمرکز می‌کند، اما می‌تواند باعث شود که ما واقعیت روزمره آموزش در کلاس درس یا به تعبیر بهتر «رایحه تمرین» را از دست بدهیم.

در این نوشتار، ما دوباره بحث معنای واژه «پیشرفت» را یادآور می‌شویم که چند سال پیش در جغرافیای انسانی مطرح بود. این بحث از آنجاست می‌شود که یکی از مجله‌های معتبر در حوزه دانشگاهی تحت عنوان «پیشرفت در جغرافیای انسانی» در اولین شماره مجله در سال ۱۹۷۷، یک مقاله از **مایکل وایز** ارائه کرد که به مرور گسترده دیدگاه‌های پژوهشگران جغرافیا درخصوص «پیشرفت» می‌پرداخت.

وایز در این مقاله می‌پرسد:

آیا در این پژوهش‌ها، ثبت فعالیت یا بررسی توسعه در یک جنبه

خاص از موضوع کافی به نظر می‌رسد؟ آیا می‌توان این چنین فرض کرد که افزایش نیروی کار علمی با رشد پیوسته خود که اغلب با ابهام در رشد ناگهانی تحقیقات جغرافیایی همراه است، ضرورتاً وجود پیشرفت در جغرافیا را نشان می‌دهند؟ (ص. ۱-۲)

مفاهیم مورد نظر جغرافی دانان از پیشرفت، شامل افزایش سطح توسعه اقتصادی، پیشرفت در کنترل بر جهان طبیعی و گسترش حمل و نقل و ارتباطات نوین، همراه با توسعه مردم به اصطلاح «بدوی» یا «کمتر توسعه یافته» است. البته این مفاهیم به نظر با جهت عمومی اندیشه‌های جغرافیای انسانی همخوانی ندارد، زیرا «شک‌گرایی درباره امکان پیشرفت توسط تفکر پسامدرن و پساستارگرایی به چالش کشیده شده است» (کاکس، ۲۰۱۴: ۲۴۸).

با خواندن مقاله وایز تقریباً چهار دهه بعد مشخص می‌شود که مفاهیم «پیشرفت» به ناچار باید مورد بحث و تفسیر قرار گیرند. به همین دلیل باست (۱۹۹۹) پیشنهاد کرد که «پیشرفت در جغرافیای انسانی» به «تفسیرهای بی‌پایان در جغرافیای انسانی» تغییر نام دهد! **شورت** (۱۹۹۸) بین «پیشرفت جغرافیا» و «پیشرفت در جغرافیا» یک تمایز مناسب و آشکار قائل شد. «پیشرفت جغرافیا» به توانایی جغرافیا اشاره دارد تا موقعیت خود را در بخش آموزش حفظ و تقویت کند. بنابراین، شناختن جغرافیا به عنوان موضوعی در برنامه درسی ملی نمونه‌ای از پیشرفت جغرافیا خواهد بود. این امر جایگاه و فرصت‌ها را برای جغرافی دان‌ها تضمین می‌کند. پیشرفت جغرافیا باعث ادعاهای بزرگ درباره توانایی این رشته برای کمک به پیشرفت‌های اجتماعی می‌شود، همان گونه که جغرافی دان‌ها ادعا می‌کنند این رشته می‌تواند به طرح‌های گسترده درباره پایداری، شهروندی یا چندفرهنگی کمک کند. اما «پیشرفت در جغرافیا» مربوط به توانایی جغرافی دانان است تا جهان‌شان را قابل درک‌تر کنند. این موضوع البته می‌تواند پرسش‌های بسیاری را مطرح سازد، مثل اینکه: منظور ما از پیشرفت چیست؟ چه کسی تصمیم می‌گیرد؟ منظور از درک جهان چیست؟

۲. درک از جهان

درک برنامه‌های درسی جغرافیای ملی در استرالیا و نیوزیلند، نیازمند توضیحاتی درخصوص ملاحظات اولیه در مفهوم ژئوپلیتیکی آن‌هاست. این اظهارنظرهای مقدماتی اهمیت سه بعد اصلی را توضیح می‌دهند که تهیه‌کنندگان برنامه درسی پیش رو دارند و به دنبال ارتباط رشته‌های مختلف جغرافیا برای آینده نظام آموزشی در هر دو کشور استرالیا و نیوزیلند هستند:

- اول، تاریخ مرتبط با سکونت اروپایی‌ها؛
- دوم، مهاجران بومی اولیه؛
- سوم، الگوهای مهاجرت اخیر.

همه این موارد برای درک هر دو جنبه، یعنی «پیشرفت از طریق آموزش جغرافیا» و «پیشرفت در آموزش جغرافیا» اهمیت دارند و در اولویت هستند.

استرالیا و نیوزیلند واقع در منطقه آسیایی اقیانوس آرام همسایگان نزدیکی هستند که یک میراث استعماری مشترک از بریتانیایی‌ها و ارزش‌ها و دیدگاه‌های فرهنگی مشابه دارند. مردم استرالیا در کوچک‌ترین قاره جهان با مساحت ۷۶۸۶۸۵۰ متر مربع و تراکم

جمعیت ۳ نفر در هر کیلومتر مربع زندگی می‌کنند. نیوزیلند دو جزیره اصلی مسکونی با مجموع ۲۶۸۶۸۰ کیلومتر مربع مساحت دارد. در مقایسه با اندازه بریتانیا در نیوزیلند تراکم جمعیت در هر کیلومتر مربع، تقریباً ۱۶ نفر است. این رقم در مقایسه با آمارهای جهانی هنوز کم است. جمعیت این دو کشور مجموعاً کمتر از ۳۰ میلیون نفر است و توزیع سکونتگاه‌های آن‌ها نشان‌دهنده جاذبه قوی برای شهرهاست. شهرهای سیدنی و ملبورن در استرالیا به تنهایی یک سوم جمعیت کل این دو کشور را در خود جا داده‌اند. نیوزیلند در حالی که همان الگوی شهرنشینی اولیه (۹۰ درصد تا سال ۱۹۱۰) را دنبال می‌کند، تحت تسلط یک مرکز شهری بزرگ، یعنی اوکلند است که بیش از یک سوم جمعیت کل آن را دربرمی‌گیرد.

تاریخ استعمار این دو کشور تبیین‌کننده تمرکز شهری شهروندان آن است (بلنی، ۱۹۸۳). سکونت اروپاییان از ۲۰۰ سال پیش تاکنون برای هر دو کشور جدید، زمین، منابع و آزادی‌ها برای اکتشاف، توسعه و ایجاد ثروت را فراهم کرده است. چشم‌ها همواره به سوی دریاها بوده است. ارتباطات از راه دور با وابستگان فامیلی، این سکونتگاه‌های اولیه را قادر به بقا کرده است. شیوه‌های فرهنگی، شامل یادگیری برای زندگی در «سرزمین‌های دورافتاده جدید» به پایداری در برابر مشکلات در سرزمین‌های تازه «متخاصم» کمک می‌رساند و فضایی ایجاد می‌کرد که در ابتدا برای توسعه سکونتگاه‌های بریتانیایی مناسب بودند. در همان حال که سکونتگاه‌ها در امتداد کرانه‌های سواحل گسترش پیدا می‌کرد و اراضی بیشتر در داخل خشکی برای زراعت آماده می‌شد، اقتصادهای آن‌ها در پاسخ به نیازهای محلی توسعه می‌یافت. راه‌های قدیمی اروپایی با شرایط محلی سازگار شدند. برای نمونه، ساکنان خارج از شهرها به تدریج جوامع زراعی را ایجاد کردند و آموختند که اراضی بایر را به منابع حاصل خیز برای تولید محصولات کشاورزی تبدیل کنند. گرایش به شهرها به بسیاری از تازه‌واردان در ساخت بخش‌های تولیدی کمک کرد تا سبک زندگی را برای بیشتر سال‌های قرن گذشته حفظ کنند. جاذبه‌های مهم دیگر در استرالیا، کشف طلا و سپس ذغال سنگ، سنگ آهن، مس و خیلی از ذخایر معدنی غنی بوده که برای تغذیه صنایع داخلی و به‌تازگی صادرات مورد مبادله به کشورهای آسیایی و به‌خصوص چین تعیین شده‌اند. شبکه‌های جاده‌ای، ریلی و خطوط هوایی، همانند یک شبکه عنبکوتی مسیرهای مهاجران، شرکت‌ها و سکونتگاه‌های آن‌ها را دنبال کرده‌اند. از لحاظ سیاسی، هر دو کشور بخشی از کشورهای مشترک‌المنافع بریتانیا و تحت سلطنت پادشاهی بریتانیا به عنوان رئیس دولت آن‌ها باقی مانده‌اند. با این حال، ناظرانی که تلاش استرالیا و نیوزیلند را در قرن بیست و یکم برای پیشرفت در مقابل خاندان سلطنتی می‌بینند، مسلماً اشتباه می‌کنند. میراث آن‌ها با داشتن اراضی خودشان، مردم بومی‌شان و توسعه مستمر به عنوان کشورهای با ساکنان جدید، شامل تعداد قابل توجهی از ملت‌های غیراروپایی است. اطلاعات اداره آمار استرالیا در سال ۲۰۱۴ نشان می‌دهد که ۲۸/۱ درصد جمعیت ساکن استرالیا (۶/۶ میلیون نفر) در خارج از قاره متولد شده‌اند. در نیوزیلند، این الگو مشابه است و ۲۵/۲ درصد در خارج از قاره متولد شده‌اند.^۳ براساس آمارهای سال ۲۰۱۳، برای اولین بار تعداد افرادی که در نیوزیلند سکونت داشتند بیشتر آسیایی تبار بودند. شهرهای بزرگ، مکان‌هایی مناسب برای سکونت مهاجران هستند و این مسئله

در جمعیت‌های متنوع فرهنگی و قومی مدارس در مناطق شهری منعکس است. برای نمونه در مدارس مناطق پیرامون کلان‌شهر ملبورن تا ۳۵ گروه نژادی مختلف در یک مدرسه گزارش شده است. این الگوی مهاجرت، از نظر فرهنگی تمرکز بر شهرها را به‌عنوان نیروی محرک برای اصلاحات برنامه‌داری جغرافیا تقویت می‌کند. روند رو به رشد مهاجرت در استرالیا و نیوزیلند به‌عنوان کشورهای جذاب برای مهاجران در ارتباط آن‌ها با گذشته استعماری‌شان گسست ایجاد کرده و ابعاد تازه‌ای را برای محیط سیاسی در جهت آموزش و فرصت دیگری را برای آموزش جغرافیا در جهت ارتقا، تحمل و یادگیری جامعه چندفرهنگی فراهم آورده است.

امروزه این دو کشور با چالش‌های اقتصادی مواجه‌اند. کاهش بخش‌های تولیدی، که در مورد نیوزیلند همواره کوچک بوده‌اند، تقاضای اشتغال و مهارت‌های کاری را تغییر می‌دهند. برای نمونه، اقتصاد نیوزیلند شدیداً متکی به تولید و صادرات کشاورزی است. به نظر می‌رسد که رشد بلندمدت در سال‌های اخیر محدود بوده، ولی دست‌کم کشور در اقتصاد دانش‌بنیان به‌شدت سرمایه‌گذاری کرده و امیدوار است که این تلاش به ثمر برسد. گرچه مهاجرت زیاد از نیوزیلند به اقتصاد بزرگ‌تر در سرتاسر دریای تاسمانی در استرالیا برای اشتغال و شهروندی هنوز وجود دارد، ولی استرالیا نیز آسیب‌پذیر است، زیرا اقتصاد آن به‌شدت به صادرات مواد معدنی و محصولات صنعتی خام وابستگی دارد. نگرانی‌ها برای ثبات تجارت بلندمدت کالاهای صادراتی و منابع محدود، انگیزه‌ای قوی برای نوسازی و بازسازی کشور است.

شاید گستره بزرگ‌ترین جدایی بین دو کشور همسایه و دوست نزدیک از نظر سیاسی، اقتصادی و فرهنگی، تحمل بین‌فرهنگی باشد. نیوزیلند، خانه ساکنان مائوری است و برآوردها نشان می‌دهند که تنها ۱۵ درصد از جمعیت در آنجا زندگی می‌کنند.

نیوزیلند در سال ۱۸۴۰ به مستعمره بریتانیا تبدیل شد. در آن سال، بیش از ۵۰۰ نفر از رؤسای مائوری و نمایندگان ملکه ویکتوریا معاهده **وایتانگی** را امضا کردند. این معاهده، سند بنیاد کشور بود و یک توافق سیاسی میان مائوری‌ها و مهاجران بریتانیایی برای ساخت یک دولت در نیوزیلند به شمار می‌رفت.^۴

چنین معاهده‌ای در استرالیا وجود نداشت. یکی از دلایل آن می‌تواند به تفاوت‌های زبان‌شناختی و ساخت‌های مرتبط با زبان محلی باشد. برخلاف نیوزیلند، اولین افرادی که در استرالیا زندگی می‌کردند زبان‌های بومی بسیاری داشتند، برای رسمیت بخشیدن به آن مبارزه کرده‌اند و با کمتر از ۳ درصد از کل جمعیت، بخش کوچکی از آن هستند. بومیان در کل قاره پخش شده‌اند و در طول بیش از هزاران سال به توسعه هویت محلی از جمله زبان، فرهنگ شفاهی و سنت‌های مرتبط با سرزمین‌هایشان پرداخته‌اند. متأسفانه آنچه باید به‌عنوان یک میراث ارزشمند برای تازه‌واردان به‌دیده می‌شده، در عوض سکونتگاه‌های پراکنده بومیان و ارتباط‌های منحصربه‌فرد محل / مردم آن‌ها تا چندین دهه گذشته مورد غفلت قرار گرفته و در برنامه‌های آموزشی نادیده گرفته شده یا برای بسیاری، از ۲۰۰ سال گذشته تاکنون گویی سکونتگاه «وحشیان نادان» بوده است (رولز، ۲۰۰۰). مردم بومی

تلاش کرده‌اند

صدایشان

شنیده شود

و حقوقشان را در

استرالیای مدرن حفظ

کنند. آن‌ها تا سال ۱۹۶۵ در

انتخابات فدرال و ایالتی صاحب

رای نبودند! بقایای انزوای غیرشهروندی

نسبت به سکونت اروپایی‌ها بخشی از نگرش

جهانی به این دیار بوده است. کتاب درسی

سراسری برای تدریس جغرافیا در مدارس متوسطه در

چندین ایالت استرالیا تا دهه ۱۹۷۰ (از جمله نیوسالت ولز

به‌عنوان بزرگ‌ترین ایالت از نظر جمعیت) مشتمل بر ارجاعاتی

به فعالیت‌های انسانی در بسیاری از نقاط جهان است، ولی یک

ارجاع به بومیان استرالیا ندارد.^۵

به تدریج و پس از گذشت بیش از ۲۰۰ سال، قانونی از طریق پارلمان به اصلاح اشتباهات گذشته پرداخت. نگرش جامعه نسبت به بردگی در حال تغییر است و نشانه‌هایی از ظهور جامعه‌ای بالغ‌تر و فراگیرتر دیده می‌شود. برای مثال، بخشی از روند اصلاح برنامه‌داری استرالیا که جغرافیا را هم شامل می‌شود این است که اطمینان دهد میراث بومی ملت یک حوزه محتوایی دارای اولویت است. اصلاحات آموزش جغرافیا تحت نظارت وزرای آموزش ایالتی و ولایتی لازم است تا برای تضمین این روند با نهادهای موظف دولت فدرال همکاری نزدیک داشته باشند.^۶ انجمن‌های معلمان جغرافیا به اجرایی شدن این روند کمک می‌کنند.^۷ بنابراین، دیدگاه روایتی یا هژمونیک ملت در طول زمان تغییر کرده است. پیشرفت در نگرش‌های جامعه، سیاست‌های آموزشی و اصلاحات برنامه‌داری که آموزش جغرافیا را هم شامل می‌شود، در این راستا انجام پذیرفته است. از این همه می‌توان نتیجه گرفت که هر سه بعد سیال و در حال تکامل هستند. تاریخ نیز به توضیح وضعیت حال حاضر کمک می‌کند و به جمعیت محلی بومیان استرالیا و جمعیت مائوری نیوزیلند به لحاظ فرهنگی به شیوه‌هایی جدا از هم در برنامه‌داری ارزش قائل می‌شود، چون جوامع متنوعی از نظر نژادی هستند. قرارگیری برنامه‌داری در این فضاهای منحصربه‌فرد، موجب ایجاد تجربه‌های یادگیری معتبر برای تعامل و علاقه‌مندکنندگان در آموزش جغرافیا می‌شود (دیویی، ۱۹۱۶، داورز، ۲۰۰۰). این فرایند **نظرهای** (۲۰۰۲) را تأیید می‌کند که «تلاش برای شناخت محل‌ها با تمام حواسمان و برحذر بودن از تأکید بیش از حد بر دانش جزئی

توسط فرایندهای مشکوک، شروع شده است» (ص ۱۵۴).

۳. نیوزیلند

۳-۱. توسعه درس جغرافیا و پیشینه آن

این بخش، پیشینه توسعه درس جغرافیای مدارس در نیوزیلند را شرح می‌دهد که اوج آن تهیه یک برنامه درسی ملی در دهه ۱۹۹۰ است.^۸ درس جغرافیای مدارس پیرو الگوی طرح شده در بریتانیاست. در واقع، استوک (۱۹۸۹) معتقد است آموزش در نیوزیلند، منعکس کننده این واقعیت است که فرهنگ نیوزیلند نتیجه مبارزه طولانی بین بومیان و واردشدگان به این قاره بوده است. مدرسه‌سازی یک نهاد وارداتی بوده است. در دوره استعمار، هدف اصلی، جذب کودکان مائورویی و ارائه آموزش ابتدایی به جمعیت غالباً ساکن در نواحی روستایی یا شهرهای کوچک بود. معلمان انگلیسی و اسکاتلندی در کلاس‌های درس خود، درباره تاریخ، جغرافیا و ادبیات کشور انگلستان آموزش می‌دادند. این امر این اطمینان را می‌داد که پیوند قوی با بریتانیا وجود داشته و جغرافیا به عنوان موضوعی که در مدارس تدریس می‌شود، این مسئله را به خوبی نشان می‌دهد. تا سال ۱۹۱۱ هیچ متن مشخصی درباره جغرافیای نیوزیلند وجود نداشت. از این زمان به بعد با توجه به علاقه و دانش رو به رشد در خصوص مناظر و مناطق نیوزیلند، متون درسی درباره جغرافیای نیوزیلند پدیدار شد. در راستای توسعه‌ها در جاهای دیگر، درس جغرافیای مدارس در سنت «انسان و زمین» شکل گرفت (رویکرد آن برای نشان دادن نحوه واکنش سکونتگاه‌های انسانی در محیط طبیعی و شکل دادن به آن بوده است) و توصیفات بعدی رویکرد ناحیه‌ای کلاسیک را پذیرفتند که پیشینه طبیعی را برای کشور در نظر می‌گیرد، پیش از آنکه به توصیف فعالیت‌های مختلف انسانی بپردازد. همیشه قبل از اینکه به کاوش در زمینه کشاورزی، تولید، حمل‌ونقل و سکونت بپردازید، یک قاعده مشخص وجود دارد که با ساختار زمین‌شناسی، هوا و اقلیم و اشکال زمین شروع می‌شود. در طول مدت آموزش این درس در دوره متوسطه، جایگاه نیوزیلند در جغرافیای جهان بررسی می‌شود، به طوری که اگر به خوبی آموزش داده شود،

جغرافیا

به عنوان

یک رشته

کلیدی شناخته شده

است که درک جوانان

استرالیا از بومیان استرالیا را

توسعه می‌دهد. برنامه درسی استرالیا

مجموعه‌ای از توضیحات درباره تاریخ و

جغرافیا را فراهم می‌سازد که احتمالاً برای ایجاد

پیشرفت در درک جوانان طراحی شده‌اند، اما آیا

این برنامه نشان‌دهنده یک پیشرفت یادگیری قوی است؟

ارزیابی دقیق تاریخ و جغرافیا از بنیان (اولین سال مدرسه) تا

سال دهم، نشان‌دهنده شکاف قابل ملاحظه‌ای در ادراکات اولین مردمان

استرالیاست. به رسمیت شناختن کامل این موضوع که اولین مردمان

استرالیا مردمان بومی و مردمان جزیره‌نشین تنگه تورس هستند یک

موضوع بنیادی است، هرچند تا سال چهارم آشکار نیست

یادآور شد که در این دوران، معدودی از مردم نیوزیلند، فرصت‌های زیادی برای سفر به خارج داشته‌اند). رویکرد منطقه‌ای برای دانش و افتخار منحصربه‌فرد بودن و تنوع چشم‌اندازها و منطقه نیوزیلند فراهم آمده و همچنین مدرنیزاسیون نیوزیلند را امکان‌پذیر ساخته است. این منطقه برای یک جامعه و اقتصاد نسبتاً پایدار کاملاً مناسب است. قدری «تخیل جغرافیایی» را که در نیمه دوم قرن بیستم درس جغرافیای مدارس در نیوزیلند ارائه می‌شد، می‌توان از مقدمه یک کتاب درسی تأثیرگذار به دست آورد که بیان می‌کند: ۹۰ درصد نیوزیلندی‌ها از نژاد بریتانیایی هستند که از طریق تاریخ، سنت و احساسات با «کشور مادر» کاملاً ارتباط دارند. برج لندن، کلیسای وست مینستر و تغییر گارد در کاخ باکینگهام، بخشی از فرهنگ ماست (می‌هیل و بادن، ۱۹۶۶: ۱).

این مقدمه در ادامه، مجموعه‌ای از احساس مشترک و دیدگاه‌های نوعا کلیشه‌ای درباره مائورویی‌ها به عنوان مردمانی شاد و آسان‌گیر در خصوص روابط نژادی هماهنگ، ویژگی‌های ظاهری نیوزیلندی‌ها و زیبایی‌های طبیعی کشور را باز تولید می‌کند. این نوع نگرش را می‌توان «برنامه درسی پنهان» درس جغرافیای مدارس نیوزیلند در اواسط قرن بیستم نامید. نکته جالب توجه این است که تقریباً همه این فرضیات حداقل از اواسط دهه ۱۹۷۰ مورد سؤال قرار گرفته‌اند و جغرافیای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی نیوزیلند تغییر قابل توجهی داشته است. این موضوع در محتوا و پداگوژی درس جغرافیای مدارس، منعکس شده است. البته این موضوع یک بار دیگر در پاسخ به تغییراتی که در نظام آموزشی در سطح وسیع‌تر و به ویژه درس جغرافیای مدارس در بریتانیا اتفاق افتاد، در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ دستخوش نوسازی شد.

۳-۲. ساختار برنامه درسی

در توضیح توسعه درس جغرافیای مدارس، مهم است که توجه داشته باشید این درس فقط در «سطوح بالای» مقاطع تحصیلی (دانش‌آموزان ۱۱ تا ۱۳ ساله، پایه‌های ۶ تا ۸) هیت مجزا دارد. این موضوع نشان‌دهنده این واقعیت است که نیوزیلند مدل تحت‌تأثیر ایالات متحده از مطالعات اجتماعی را برای سال‌های مقطع متوسطه اول پذیرفته است. جغرافیای پایه‌های بالا به شکلی گسترده دنبال‌کننده توسعه‌ها در درس جغرافیای مدارس بریتانیا از اواسط دهه ۱۹۷۰ بود (سرفصل‌های جغرافیا برای مدارس در سال ۱۹۷۴ ارائه شد و بینش وسیعی از جغرافیای جدید به دست داد که بر درس جغرافیای مدارس تأثیرگذار بود). این فرایند با اعزام مداوم معلمان جغرافیای آموزش‌دیده بریتانیایی (و باتجربه در جغرافیای جدید) به نیوزیلند حمایت می‌شد. تا دهه ۱۹۹۰، همان گونه که فوستیر (۲۰۱۳) شرح می‌دهد، سرفصل‌های جغرافیا برای مدارس کاملاً منسوخ شده بودند و نیاز به تجدیدنظر داشتند. مهم‌تر اینکه مباحث مربوط به برنامه درسی مدرسه با سؤالاتی گسترده‌تر درباره مسیر آینده جامعه نیوزیلند روبه‌رو و به پیچیدگی آن‌ها اضافه شد. جدایی آهسته از بریتانیا که با عضویت کشور مادر در بازار مشترک اروپا در سال ۱۹۷۳ شروع شد. نتیجه‌اش تغییر موقعیت نیوزیلند به عنوان بخشی از منطقه (با ساختار سیاسی) آسیا و اقیانوسیه و سؤالات آموزشی کلیدی بود که از دهه ۱۹۸۰ حول محور نحوه تأثیرگذاری مدارس نیوزیلند در تأمین نیازهای اقتصاد در حال بازسازی مطرح شدند. این امر به تلاش‌هایی برای اصلاح کار

۴. استرالیا

۴-۱. توسعه و پیشینه آن

برخلاف نیوزیلند، فرایند توسعه برنامه درسی برای آموزش جغرافیا در استرالیا تاریخی هم‌دوش با ایالت‌های آن دارد. بودجه کشورهای مشترک‌المنافع به ایالت‌هایی اختصاص داده می‌شود که مسئولیت آموزش و برنامه درسی را بر عهده دارند. از آغاز آموزش عمومی در مستعمرات قرن نوزدهم و در پی اعلام فدراسیون قانون اساسی آن‌ها در سال ۱۹۰۱، وزارتخانه‌های آموزش جداگانه در هر یک از شش ایالت و دو قلمرو اغلب مستقل عمل کرده‌اند. تخصیص منابع، تدوین برنامه درسی به همراه توسعه حرفه‌ای و فرایندهای اجرایی در مدارس همه با سنت‌های بریتانیایی مطابقت داشت، اما با توجه به نیازها و اولویت‌های ایالت تفسیر می‌شد. به دلیل ضرورت تنوع اقلیمی و منابع بین ایالت‌ها محتوای مورد نظر در طول سال‌ها به‌صورت فزاینده‌ای در محتواها و انتظارات منعکس شده است. پیچیدگی بیشتر در طول این مسیر تاریخی در همراهی برنامه درسی استرالیا با رشته جغرافیا، عزم مقامات برای کاهش هویت جداگانه این رشته زیر چتر مطالعات اجتماعی چندرشته‌ای یا رویکرد علوم اجتماعی در یادگیری بوده است. با ارائه تدریجی این رویکرد در ایالت‌ها از اوایل دهه ۱۹۶۰ و تحت تأثیر این میراث، جایگاه و وضعیت آموزش جغرافیا در مدارس دچار خدشه شد.

اندازه بازار نسبتاً کوچک برای کتاب‌های درسی و مواد آموزشی و یادگیری به معنای همپوشانی محتواها بوده است. با این حال، باید گفت که گذشته، همچنان مانع بزرگی برای پیشبرد اصلاحات ملی و تلاش‌ها برای اجرای یک برنامه درسی مشترک و/یا هرگونه تظاهر به پیشرفت‌های یادگیری همسان است. یک نیروی پایدار وحدت‌ساز، انجمن معلمان جغرافیای استرالیا (AGTA) است. این انجمن در ارتباط با مؤسسه جغرافی دانان استرالیا (IAG) اعضایی دارد که قهرمانان پر جنب و جوش این رشته به شمار می‌آیند و به عنوان عوامل کلیدی در تحولات برنامه درسی ملی عمل می‌کنند. جلسه‌های سالیانه منظم و انتشار خوب مواد آموزشی و تحت وب در این انجمن به ایجاد درک مشترک کمک می‌کند. با این همه هماهنگی زیادی بین آن‌ها و برنامه درسی وجود ندارد. هر ایالت دارای شعبه خود از انجمن معلمان جغرافیاست. معلمان، به عنوان اعضای شعبه‌ها به مدت طولانی با نوشتن و توسعه برنامه‌های درسی از جمله ارزیابی و نظارت بر استانداردها از طریق عضویت در استانداردهای مربوطه و نهادهای ارزیابی مشارکت داشته‌اند. وفاداری به ایالت‌ها عمیق است

معلمان و طرح بحث‌ها برای برنامه درسی دقیق‌تر و مناسب‌تر انجامید. توضیحات برنامه درسی سال ۱۹۹۳ همچنان به اطلاع‌رسانی درباره فلسفه برنامه درسی نیوزیلند ادامه می‌دهد.

امروزه نیوزیلند با چالش‌های بیشتری روبه‌روست. اگر ما بخواهیم به عنوان یک ملت پیشرفت کنیم و از رفاه و سلامت در اقتصاد جهانی رقابتی حال و آینده لذت ببریم، نظام آموزشی ما باید بپذیرد که به این چالش‌ها پاسخ دهد. ما به یک محیط یادگیری نیاز داریم که تمام دانش آموزان ما در آن محیط بتوانند به استانداردهای عالی و ارتقای کیفیت شخصی مناسب دست یابند. با حرکت به سمت قرن بیست و یکم و تغییرات سریع فناوری، نیاز به یک نیروی کار داریم که کاملاً ماهر و با شرایط جدید و دیدگاه‌های بین‌المللی و چندفرهنگی سازگار باشد (چارچوب برنامه درسی نیوزیلند، ۱۹۹۳).

چالش‌های مهمی که به آن‌ها اشاره شد، امروزه از اهمیت‌شان کاسته نشده و لذا در برنامه درسی ملی سال ۲۰۰۷ مشخص شده است که (مطابق با روندهای توسعه بین‌المللی) کمتر به توصیف محتوای موضوعاتی مانند جغرافیا توجه دارند (درواقع تا ۱۵ سالگی، دانش آموزان جغرافیا را مطالعه نمی‌کنند که در حوزه یادگیری علوم اجتماعی قرار دارد) و بیشتر به تولید شایستگی‌های جمعی یا نگرش‌های عمومی توجه دارند. جایی که جغرافیا (در سال‌های بالاتر تحصیلی برای اخذ مدارک ملی) تدریس می‌شود، موضوعات به صورت یک مسئله تدوین می‌شوند و به طور گسترده با دیدگاه پوزیتیویستی و ارزش‌محور ارائه می‌شوند (توضیحات برنامه آموزشی را در جدول ۱ ببینید).

از لحاظ پیشرفت یادگیری، خوانندگانی که جدول ۱ را مطالعه می‌کنند احتمالاً درمی‌یابند که از نظر برنامه‌ریزی یادگیری معمولی و کاملاً غیرعملی است. زبان خنثا و نامشخص (با ارزش‌های متنوع، تعامل و غیره) است که شاید نشان‌دهنده این دو مورد است:

۱. ادامه وابستگی به «انتقال سیاست» از انگلستان، جایی که بحث در مورد یک برنامه درسی جدید با لحاظ مفاهیم وسیع در نظر گرفته می‌شود؛

۲. تمایل گسترده‌تر برنامه درسی نیوزیلند برای تأکید بر ارزش‌ها، اهداف و مقاصد وسیع و واگذاری محتوای واقعی برنامه درسی به مدارس و معلمان تا براساس درک خود از نیازهای خاص دانش آموزان و جوامعشان برنامه درسی تعیین کنند. البته هیچ سابقه یا گزارش کلی از پژوهش یا انجام بحث‌هایی برای نوشتن این توضیحات در جهت اطلاع‌رسانی وجود ندارد.

جدول ۱. پیشرفت تحصیلی در برنامه درسی جغرافیا در نیوزیلند در سال‌های بالاتر تحصیلات متوسطه

دانش آموزان، دانش، مهارت و تجربه را به دست خواهند آورد		
پایه ۶	پایه ۷	پایه ۸
۱-۶. برای درک این موضوع که محیط‌های طبیعی و فرهنگی، ویژگی‌های خاصی دارند و اینکه چگونه محیط‌ها با فرایندهایی شکل می‌گیرند که الگوهای فضایی را به وجود می‌آورند.	۱-۷. برای درک این موضوع که چگونه فرایندهای شکل‌دهنده محیط‌های طبیعی و فرهنگی در طول زمان تغییر می‌کنند و در مقیاس و از مکانی به مکان دیگر متفاوت‌اند و الگوهای فضایی را به وجود می‌آورند.	۱-۸. برای درک این موضوع که چگونه فرایندهای تعاملی محیط‌های طبیعی و فرهنگی را شکل می‌دهند، با نرخ‌های متفاوت و در مقیاس‌های متفاوت رخ می‌دهند و تغییرات فضایی را به وجود می‌آورند.
۲-۶. برای درک اینکه چگونه مردم با محیط‌های طبیعی و فرهنگی ارتباط برقرار می‌کنند و این تعاملات چه نتایجی دارند.	۲-۷. برای درک اینکه چگونه ادراکات و تعاملات مردم با محیط‌های طبیعی و فرهنگی متفاوت است و در طول زمان تغییر کرده است.	۲-۸. برای درک اینکه چگونه ارزش‌ها و ادراکات متنوع مردم بر تصمیم‌ها و پاسخ‌های زیست‌محیطی، اجتماعی و اقتصادی آن‌ها تأثیر می‌گذارد.

و به عنوان یک انگیزه دائمی برای عدم واگذاری قدرت به سازمان‌های ملی بیرونی عمل می‌کند. نتیجه این می‌شود که جغرافیا در چارچوب برنامه درسی ملی قرن بیست و یکمی اجرای مؤثری در مدارس دارد و شکاف در اراده سیاسی برای اعمال تغییر به نفع آن باقی می‌ماند. در واقعیت، جغرافیا در رقابت با موضوعات جدیدی از جمله مهارت‌های محاسباتی و فناوری قرار دارد. در حالی که این پیشینه و آینده ممکن است در پیشینه استرالیا ناشناخته باقی بماند، مجموعه‌های کوچکی از صاحب‌نظران و کسانی دیده می‌شوند که به عنوان معلمان و دانشگاهیان طرفدار قوی این رشته در آینده هستند. یکی از ویژگی‌های بارز این مجموعه‌های کوچک که توسط بخش تجاری و همچنین بخش دولتی شناخته شده است، اهمیت فناوری‌های مکانی فضایی و لزوم آموزش فرزندان ما در استفاده از آن‌هاست. جغرافی دانان این چشم‌انداز را مال خود می‌دانند. با برجسته‌سازی پیشرفت برنامه درسی در طول زمان، شواهدی از چگونگی تفسیر اصول و عقاید آن‌ها در برنامه درسی جغرافیای استرالیا وجود دارد و خیلی شبیه ارجاع خاص بررسی نیوزیلند به بومیان استرالیاست که در بخش بعدی توضیح داده می‌شود.

۲-۴. ساختار برنامه درسی

پژوهش درباره پیشرفت تحصیلی نیاز به یک بررسی دقیق از نحوه ایجاد دانش دارد. دیدگاه جامع درباره ارتباط بین یادگیری در رشته‌های دیگر، گاهی در تلاش برای پیشرفت یادگیری مورد غفلت قرار می‌گیرد. نحوه شناخت بومیان استرالیا در توضیحات برنامه درسی نشان می‌دهد که تا چه حد محتوای آموزش جغرافیا از دهه ۱۹۸۰ تکامل یافته است. از سال ۲۰۰۹ تدوین برنامه درسی جغرافیای فعلی در استرالیا تأکید ویژه‌ای بر فرهنگ بومی و تاریخچه جزیره‌نشین‌های تنگه تورس^۶ داشته که به عنوان یکی از سه اولویت در برنامه‌های درسی استرالیا در نظر گرفته شده است. جغرافیا به عنوان یک رشته کلیدی شناخته شده است که درک جوانان استرالیا از بومیان استرالیا را توسعه می‌دهد. برنامه درسی استرالیا مجموعه‌ای از توضیحات درباره تاریخ و جغرافیا

را فراهم می‌سازد که احتمالاً برای ایجاد پیشرفت در درک جوانان طراحی شده‌اند، اما آیا این برنامه نشان‌دهنده یک پیشرفت یادگیری قوی است؟ ارزیابی دقیق تاریخ و جغرافیا از بنیان (اولین سال مدرسه) تا سال دهم، نشان‌دهنده شکاف قابل ملاحظه‌ای در ادراکات اولین مردمان استرالیاست. به رسمیت شناختن کامل این موضوع که اولین مردمان استرالیا مردمان بومی و مردمان جزیره‌نشین تنگه تورس هستند یک موضوع بنیادی است، هر چند تا سال چهارم آشکار نیست. ایده‌های مهم دیگر از طریق برنامه درسی مارپیچی تقویت می‌شوند.^{۱۰} در مفهوم پایه‌ای کشور/محل که برای ادغام مطالعات در کل نظام مدارس و برای رویارویی با هر وضعیتی طراحی شده است، مفهوم کشور با تقویت و گسترش ژرف‌تر آموزش‌های اولیه در نظر گرفته می‌شود. وابستگی‌های عمیقی که بین مردمان بومی و ساکنان جزیره‌نشین تنگه تورس با کشور/محل دارند به طور مکرر در توضیحات برنامه درسی، شامل سال‌های دوم، سوم و چهارم بیان شده است، اما به هیچ وجه در سال‌های بعد در جغرافیا وجود ندارند. در زبان انگلیسی سال هشتم، یک ارجاع مهم به مردم بومی و ساکنان جزیره‌نشین تنگه تورس وجود دارد، همان‌جا که اهمیت کشور با شرح مفصلی در توضیحات محتوای درس زبان انگلیسی شرح داده شده است: «بررسی به هم پیوستگی کشور و مکان، مردم، هویت و فرهنگ در متون درسی از جمله متونی که توسط مؤلفان بومی و جزیره‌نشین تنگه تورس تألیف شده‌اند» (ACARA, 2015). در مقابل، توضیحات واژه‌نامه برای کشور/محل در برنامه درسی جغرافیا، ایده کشور/محل را به وضوح توصیف نمی‌کند. نمونه‌های توصیفی دو قطعه زیر است: در برنامه درسی استرالیا در این خصوص با مفهوم کشور به فضایی اشاره می‌شود که توسط مرزهای طبیعی یا قراردادی مشخص است و توسط افراد یا گروه‌هایی از مردم بومی اشغال شده که آن را متعلق به خودشان می‌دانند. این فضا درجه‌های مختلفی از معنویت دارد. محل (به صورتی که در مفهوم کشور/محل قرار دارد)، فضایی است که توسط مرزهای طبیعی یا قراردادی مشخص شده است و توسط افراد یا گروه‌هایی از مردم جزیره‌نشین تنگه تورس اشغال شده که آن را متعلق به خودشان می‌دانند. این فضا درجه‌های مختلفی از معنویت دارد (مرجع ارزیابی و گزارش برنامه درسی استرالیا «ACARA», ۲۰۱۵).

اصطلاح «کشور» با طیف وسیعی از معانی درک می‌شود. این مفهوم را نمی‌توان به سادگی مشخص کرد. بعضی از مردمان بومی و ساکنان جزیره‌نشین تنگه تورس کشورشان را تحت مالکیت خود توصیف می‌کنند. به جای اینکه کشور را تحت مالکیت خود مردم آنجا بدانند. در واقع، یک ارتباط معنوی با زمین در اینجا مطرح است. حتی این مورد را می‌توان یک ساده‌سازی ارتباط متقابل و نسبی پیچیده با زمین دانست که توسط بسیاری از استرالیایی‌های بومی توصیف می‌شود. کشور مطرح شده در داستان‌ها در مورد منشأ، فرهنگ و معنویت آن‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. می‌توان این گونه درک کرد که «کشور، والدین هر شخص و معلم آن‌هاست». این ایده‌ها یک تعریف اساساً متفاوت با تعریف لغت‌نامه‌ای آن، یعنی «مکانی که مردمان آن را اشغال کرده و آن را متعلق به خود می‌دانند، دارد» (ACARA, 2015) و مانعی برای پیشرفت یادگیری در جوانان استرالیایی ایجاد می‌کند تا درک متقابلی از طیف وسیعی از جهان‌بینی‌هایی داشته



باشند که لزوماً بر مطالعات جغرافیایی آن‌ها اثر می‌گذارد. علاوه بر این پیچیدگی، بعضی از مردم بومی و ساکنان جزیره‌نشین تنگه تورس را می‌بینیم که در کشور تاریخی خود زندگی نمی‌کنند اما ارتباط آن‌ها با آن کشور همچنان قوی است. تا همین چند سال پیش، بسیاری از کودکان به اجبار از کشور نقل مکان داده شده‌اند و به فعالیت در طرح‌های دولتی و ذخایر محدود شده، حقوق آن‌ها محدود شده و از تکلم به زبان بومی منع شده‌اند و متحمل رنج‌هایی هستند که بر روابط خانوادگی و خویشاوندی آنان تأثیر می‌گذارد. به تعبیر برنامه درسی، اولین مردمان در استرالیا به محل‌هایی منتقل شدند که با کشور/محل آن‌ها متفاوت است، اما هنوز ارتباطی با/و یا مسئولیتی برای آن کشور/محل خانواده یا قوم خود دارند. با این همه، این ارتباط مردم/محل به صورت عمده تا درس تاریخ سال نهم حذف می‌شود، یعنی مقطعی که می‌توان این موضوع را به عنوان یک مطالعه عمیق اختیاری گنجانند. هم‌زمان با موضوع کوتاه شدن دست بعضی از مردمان بومی و ساکنان جزیره‌نشین تنگه تورس از کشور در برنامه درسی یا اختیاری شدن آن، پیشرفت در یادگیری با مشکل مواجه می‌شود.

با نگاه به گذشته برای نگاه به آینده با درک بهتر از تصمیمات برنامه درسی فعلی، از سال ۱۹۱۰ تا ۱۹۷۰، به عنوان برآیندی از سیاست‌های دولت، بسیاری از کودکان بومی به اجبار از والدینشان گرفته شدند با این فرض که برای کودکان بومی سودمند است و با قرار دادن آن‌ها در مراقبت‌های دولتی یا با خانواده خواندگی خود، در جامعه سفیدپوست جذب خواهند شد. این سیاست‌ها باعث از بین رفتن نسلی از کودکان شد که به آنان، «نسل‌های در دیده شده» می‌گویند.^{۱۱} انتقال کودکان موجب آسیب‌ها و تلفات بین‌نسلی می‌شود که همچنان بر مردمان بومی تأثیر می‌گذارد. این ادراکات تاریخی کلیدی، پیشرفت‌های یادگیری بومی در برنامه درسی استرالیا به ویژه درک سلامتی و رفاه حال حاضر مردمان بومی و مردمان جزیره‌نشین تنگه تورس را پی‌ریزی می‌کند. این موضوع یک مؤلفه الزامی درس تاریخ سال دهم در برنامه درسی است، هرچند محدود به دوره ۱۹۴۵ تاکنون می‌شود. جدول ۲ بعضی از ارتباطات درونی بین توضیحات برنامه درسی درباره جغرافیا و تاریخ را نشان می‌دهد و اینکه چگونه پیشرفت برنامه درسی بین رشته‌ها هماهنگ می‌شود. (توضیحات را در جدول ۲ ببینید).

در اولین پیش‌نویس برنامه درسی استرالیا فرصت‌ها برای دانش‌آموزان برای بررسی سلامت و رفاه بومی در آموزش جغرافیا گنجانده شده است. توصیف محتوا در درس سال دهم و جغرافیای رفاه و سلامت انسانی، بیانگر الزام دانش‌آموزان به این ادراک است که «تغییرات فضایی قابل توجهی در رفاه و سلامت انسانی در کشورها در هر دو سطح منطقه‌ای و محلی وجود دارد» (ACARA, 2012). پیش‌نویس بیان می‌داشت که این موضوع می‌تواند با «پژوهش درباره رفاه و سلامتی مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تورس در کل استرالیا» محقق شود (ACARA, 2012). این مؤلفه در توضیحات نسخه هشتم محتوای برنامه آموزشی اخیر^{۱۲} همراه با یک پیشنهاد حفظ شده است که دانش‌آموزان بتوانند «تفاوت‌های فضایی در رفاه و سلامتی مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تورس در کل استرالیا و میزان این تفاوت‌ها را تحقیق کنند» (ACARA, 2015). درک رفاه و سلامتی مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تورس در کل استرالیا با دانش تاریخی سلب حق مالکیت افزایش می‌یابد؛ دانشی که در

طراحی برنامه درسی مورد توجه قرار نگرفته است. بنابراین، چنین پیشرفتی در یادگیری قوی‌تر با مطالعه اولین مردمان ملت‌ها در دیگر کشورها و به ویژه نیوزیلند و کانادا، هم مشابه و هم متفاوت است. در حالی که درک دقیق‌تر فرهنگ بومی یک هدف اعلام‌شده اصلاحات برنامه درسی جغرافیا در استرالیا بوده است، همسایه‌اش نیوزیلند در رویکرد برنامه درسی خود به صراحت دوفرهنگی است. برنامه درسی علوم اجتماعی نیوزیلند با برجسته کردن تفاوت‌ها در میراث فرهنگی بین دو ملت، توجه ویژه به مردم مائوری به عنوان اولین مردمان کشور داشته است. یک هدف دستیابی در سطح ۲ (سنین ۷ تا ۹ سالگی) ایجاب می‌کند که «دانش‌آموزان دانش، مهارت و تجربه کسب کنند تا بفهمند چگونه مقام مائوری‌ها به عنوان مردم بومی سرزمین^{۱۳} برای جوامع در نیوزیلند مهم است» (وزارت آموزش نیوزیلند، ۲۰۱۵). با تمرکز بر مردم بومی نیوزیلند در برنامه درسی، یک مبنای فکری ایجاد می‌شود که در آن پیشرفت ادراکات می‌تواند ادامه یابد. این مبنای فکری در سطح ۳ (سنین ۹ تا ۱۲ سالگی) در هدف دستیابی تثبیت می‌شود و توسعه می‌یابد: «دانش‌آموزان، دانش، مهارت و تجربه‌هایی به دست می‌آورند تا درک کنند چگونه مهاجرت‌های اولیه پولینزی‌ها و بریتانیایی‌ها به نیوزیلند برای مردم بومی این سرزمین و جوامع همیشه اهمیت دارند» (وزارت آموزش نیوزیلند، ۲۰۱۵). در سنین ۱۴ تا ۱۶ سالگی (سطح ۵) «دانش‌آموزان، دانش، مهارت و تجربه‌هایی را به دست خواهند آورد تا درک کنند چگونه معاهده ویتنگی^{۱۴} توسط مردم در زمان‌ها و مکان‌های گوناگون واکنش متفاوتی دارد» (وزارت آموزش نیوزیلند، ۲۰۱۵). این هدف بیان می‌کند که دعوت به تحلیل زمانی و مکانی چشم‌اندازها می‌تواند تفکر دانش‌آموزان را به چالش بکشد. ارائه زبان مائوری در مدارس ابتدایی بیشترین احتمال را داشته است به طوری که ۶۴ درصد آموزش بخشی از زبان مائوری را در سال ۲۰۱۳ دریافت کرده‌اند. این شاخص‌های واضح از پیشرفت دوفرهنگی کاملاً با برنامه درسی استرالیا در تقابل است که در آن مطالعات بومی به احتمال بیشتر باید در محتوای برنامه آموزشی جغرافیا گنجانده شود. به عنوان بازتابی از جمعیت‌شناسی اجتماعی با پیچیدگی رو به افزایش، تنوع قومی به طور گسترده در برنامه‌های درسی در ترکیب با مطالعات بومی مورد توجه قرار می‌گیرد.

۵. جغرافیا در استرالیا و نیوزیلند:

پیشرفت‌های یادگیری با هدف جامعه

فرامصرف‌گرا

فناوری‌های دیجیتال، به ویژه فناوری‌های مکانی فضایی باعث تجدید علاقه به محل‌ها و ارتباط آموزش جغرافیا در برنامه درسی مدارس شده‌اند. جغرافی‌دانان برترین افراد ماهر برای انجام تحلیل فضایی هستند. همچنان که به انتهای دهه دوم در قرن ۲۱ حرکت می‌کنیم، آینده برای جوانان، امکانات بی‌شماری در حوزه شیوه‌های زندگی موفق و پایدار فراهم می‌سازد، مشروط بر اینکه آموزش جغرافیا بتواند جایگاه خود را در برنامه درسی حفظ کند و نیازهای همه ذی‌نفعان رقیب را برآورده سازد (مورگان، ۲۰۱۴؛ رابرتسون و بورستون، ۲۰۱۵). چالش برای اصلاح برنامه درسی در زمینه آموزش جغرافیا و تنظیم سیاست و عمل، گرفتاری اصلی بین جهان‌بینی‌های قدیمی و جدید است. استرالیا و نیوزیلند در

سال	توصیف برنامه درسی، دانش‌آموزان می‌شناسند و درک می‌کنند
تاریخ	جغرافیا
پایه پیش دبستانی (سن ۵ تا ۶)	سرزمین/محل بومیان و جزیره‌نشینان تنگه تئورس که مدرسه در آن واقع شده است و اینکه چرا سرزمین/محل برای مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس مهم است (ACHASSK016).
پایه اول (سن ۶ تا ۷)	هوا و فصول محل‌ها و روش‌هایی که گروه‌های مختلف فرهنگی از جمله مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس آن‌ها را توصیف می‌کنند (ACHASSK032).
پایه دوم (سن ۷ تا ۸)	راه‌هایی که از طریق آن‌ها مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس ارتباطات ویژه‌ای با کشور/محل خاص حفظ می‌کنند (ACHASSK049).
پایه سوم (سن ۸ تا ۹)	نماینده‌ی استرالیا به‌عنوان ایالت‌ها و سرزمین‌ها و به‌عنوان کشورها/محل‌های مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس و ویژگی‌ها و محل‌های اصلی طبیعی و انسانی در استرالیا (ACHASSK066).
پایه چهارم (سن ۹ تا ۱۰)	تنوع نخستین مردمان استرالیا و ارتباط طولانی و مداوم مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس به کشور/محل (زمین، دریا، ابراهه‌ها و آسمان‌ها) (ACHASSK083). ماهیت تماس بین مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس و دیگران؛ برای مثال، ماکایی‌ها و اروپایی‌ها، و تأثیر این تعاملات بر مردم و محیط‌ها (ACHASSK086).
پایه پنجم (سن ۱۰ تا ۱۱)	تأثیر مردم، از جمله مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس بر ویژگی‌های زیست‌محیطی محل‌های استرالیا (ACHASSK112).
پایه هفتم (سن ۱۲ تا ۱۳)	ارزش اقتصادی، فرهنگی، معنوی و زیبایی‌شناختی آب برای مردم از جمله مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس و مردمان منطقه آسیا (ACHASSK041).
پایه هشتم (سن ۱۳ تا ۱۴)	ارزش زیبایی‌شناختی معنوی و فرهنگی چشم‌اندازها و لندفرم‌ها برای مردم، از جمله مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس (ACHASSK049).
پایه نهم (سن ۱۴ تا ۱۵)	گسترش سکونتگاه، از جمله آثار تماس (خواسته و ناخواسته) بین مهاجران اروپایی در استرالیا و مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس (ACHASSK020). تاریخ محدود به دوره ۱۷۵۰ تا ۱۹۵۰ است و به‌عنوان یکی از دو انتخاب در یک مطالعه سال نهم ارائه می‌شود.
پایه دهم (سن ۱۵ تا ۱۶)	رویکردهای مردمان بومی و جزیره‌نشینان تنگه تئورس برای مسئولیت‌سرپرستی و مدیریت محیط زیست در مناطق مختلف استرالیا (ACHASSK072). دلایل و پیامدهای تغییرات فضایی در سلامت و رفاه انسانی در استرالیا در مقیاس محلی (ACHASSK080).

که از کلاس درس سنتی خارج می‌شود و در کلاس‌های بدون مرز پا می‌گذارد؟» (ص ۳۱۰). با پذیرش این مطلب که جامعه معاصر از لحاظ فرهنگی و قومی متنوع است، ما مسیرهای بسیار زیادی برای آموزش جغرافیا می‌بینیم، به شرط اینکه مسیرها مرتبط و تحت تجدید نظر مداوم باشند.

تجزیه و تحلیل مختصر ما از پیشرفت، این دیدگاه را پذیرفته که درک پیشینه کنونی و/یا پیش‌بینی‌های مرتبط با «بعدی چیست؟» باید به گذشته نگاه کند تا بتواند آینده‌نگر باشد. استرالیا و نیوزیلند محصول گذشته استعماری و میراث نادیده گرفتن تقریباً پنهان ثروت‌های به ارث رسیده تا سال‌های اخیر هستند. سیستم‌های آموزشی آن‌ها محصول این اتفاقات است. در اقتصادهای نسبتاً پایدار و جوامع دوران سوسیال‌دموکرات، آموزش مدارس هم آمادگی برای محیط کار و هم برای کسب جایگاه خود در کشور است. با این همه در یک اقتصاد جهانی که در آن زندگی پرخطرتر شده، آموزش

داخل تحولات ژئوپلیتیک آسیا قرار گرفته‌اند. اقتصاد و آینده آن‌ها از میراث اروپایی بسیار دور است، ولی با این حال، به نظر نمی‌رسد رفورمیست‌ها به توافقی در مورد مسائل کلیدی رسیده باشند که کشورهای ما بدان‌ها پایبندند. کالایی شدن دانش، فضا، طبیعت و منابع، واقعیت‌های زمان ما هستند. با انعکاس این حجم زیاد از اطلاعات، ولی با فاصله آشکار بین افکار و راه‌حل‌ها برای آینده‌های آموزش، نیوزیلند نظر جغرافی‌دان پائوسون (۲۰۱۵) را مبنای قرار داد که می‌پرسد، «چه نوع آموزش جغرافیایی برای عصر انسان مناسب است؟» با تفکر جهانی برای آینده‌های پایدار نیاز به نوع جدیدی از پداگوژی است که تنش‌های بین نیازهای جمعیت [جوان] برای ارتباط با طبیعت و محیط پیرامون آن‌ها را بازنمایی کند یا محل و فضای مبتنی بر مواجهه دانش با یک جهان را از نظر اجتماعی و در ارتباط با کار میدانی مجازی و تجربیات نامحدود فراهم آورد. او سؤال می‌کند که: «آیا این به معنای فراخوانی روشنگری یا روایت پداگوژیکال است

در سرزمین اصلی استرالیا زندگی می‌کنند و اغلب به‌عنوان جمعیت اقلیت در جوامع بومی توصیف می‌شوند.

۱۰. برنامه درسی که در حال اجرا باید ایده‌های اصلی را به‌طور مکرر مورد تجدیدنظر قرار دهد باید تهیه شود تا زمانی که دانش‌آموز تمام مواد آموزش رسمی همراه آن‌ها را فرا گیرد (برونر، ۱۹۶۰: ۱۳).

۱۱. گزارشی با عنوان «آوردن آن‌ها به خانه» (۱۹۹۷) تخمین می‌زند که بین ۱۰ تا ۳۳ درصد از کودکان بومی از سال ۱۹۱۰ تا ۱۹۷۰ از خانواده‌های خود جدا شده‌اند (کمیسون حقوق بشر و فرصت‌های برابر، ۱۹۹۷).

۱۲. از آنجا که برنامه درسی استرالیا یک انتشار برخاسته دارد، وقتی تغییراتی ایجاد می‌شود، این تغییرات در یک نسخه جدید ذکر می‌شود.

13. Tangata whenua

14. Treaty of Waitangi

به‌صورت فزاینده‌ای تحت‌تأثیر علائق اقتصادی قرار گرفته است. آموزش مدارس، یک وسیله آماده‌سازی سرمایه‌داران انسانی است و افراد مجهز به مهارت‌ها و نگرش‌ها برای تولید و مصرف هم‌زمان هستند. در این فرایند، هر دو کشور استرالیا و نیوزیلند جوامع کاملاً مصرف‌کننده را توسعه داده‌اند، طبیعت را تغییر داده‌اند و در اقتصاد جهانی سرمایه‌داری ادغام شده‌اند. جغرافیا در مدارس در این فرایند نقش خود را ایفا می‌کند، هرچند این موضوع ما را به این پرسش برمی‌گرداند که «به چه چیزی پیشرفت در جغرافیا می‌گوییم؟»

با توجه به استدلال‌ها درباره تغییرات اقلیمی با منشأ انسانی و امکان محدودیت‌های واقعی برای رشد، ممکن است زمان آن رسیده باشد که یک تجدید نظر اساسی در اهداف، مقاصد و رویکردهای جغرافیای مدرسه به عمل آید. استرالیا با برنامه درسی جدید ملی خود دست‌کم، این فضا را برای این استدلال فراهم می‌کند و شاید برای انجام این کار بهتر از نیوزیلند باشد؛ و در حالی که عجله برای پذیرش نسخه‌های سرمایه‌داری سریع برای آینده با شتاب ادامه دارد، پرسش «پیشرفت» در آموزش جغرافیا مهم‌تر از همیشه است.

پی‌نوشت‌ها

1. Robertson, M.; Morgan, J. and Kriewaldt, J (2017). Australia and New Zealand. In O. Muniz, S. M. Solem and R. Boehm (Eds.) Learning progressions in geography education. International Perspectives on Geographical Education, Springer International Publishing Switzerland.

2. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA).

3. <http://www.stats.govt.nz/Census/2013-census/profile-and-summary-reports/quickstats-culture-identity/birthplace.aspx>.

4. http://www.stats.govt.nz/brows_for_stats/people_and_communities/maori.aspx.

۵. دو کتاب (یکی در مورد جغرافیای طبیعی و دیگری در مورد جغرافیای اقتصادی) وجود داشتند که تألیف دو معلم، یعنی بارلو و نیوتن بودند. اولین انتشار آن‌ها در سال ۱۹۷۱ توسط شرکت مک گرو هیل (سیدنی) انجام شده است. هر دو کتاب یک چرخش پیش‌فرهنگی در جغرافیا هستند که شواهد فراوانی از غلبه نظریه‌های سیستمی در جغرافیای جهان در آن زمان داشتند، به‌ویژه تأثیر کتاب پیتر هاگت (۱۹۷۲) «جغرافیا؛ ترکیبی نو» که توسط انتشارات هارپر و رو (نیویورک) منتشر شده است.

۶. مرجع ارزیابی و گزارش برنامه درسی استرالیا (ACARA) مسئول برنامه درسی ملی، از جمله جغرافیای مدارس از پیش‌دبستانی تا سال ۱۲ یا خروج از مدارس متوسطه است. این نهاد، در پاسخ به آنچه به‌عنوان اعلامیه هوپارت یا توافق همه وزیران آموزش و پرورش ایالات و ولایات به علاوه نیوزیلند به‌عنوان عضو شورای آن شناخته می‌شود، تنظیم شد. این نهاد اکنون به‌عنوان شورای وزیران آموزش و پرورش، ناظر بر رشد اولیه در دوران کودکی و امور جوانان (MCEECDYA) شناخته می‌شود. به http://www.acara.edu.au/home_page مراجعه کنید.

۷. به انجمن معلمان جغرافیای استرالیا در <http://www.agta.asn.au> و انجمن معلمان جغرافیای نیوزیلند با همکاری انجمن جغرافیایی نیوزیلند در <http://www.nzgs.co.nz/welcome-to-the-nzbogt> رجوع شود.

۸. این بخش براساس دیدگاه‌های مورگان (۲۰۱۴) تدوین شده است.

۹. جزیره‌نشین‌های تنگه تورس بومیان استرالیا و اهل جزایر تنگه تورس، بین شمالی‌ترین نقطه کیپ یورک در کوئینزلند و سواحل جنوبی پاپوا گینه نو هستند. جزیره‌نشین‌های تنگه تورس منشأ ملانزیایی دارند و بسیاری از آن‌ها



اشاره

در ادامهٔ آشنایی با پیشکسوتان آموزش جغرافیا، در این شماره سراغ استاد گرانقدر جناب آقای دکتر شهریار خالدی رفته‌ایم.

استاد دکتر شهریار خالدی

از خانواده

هم‌بفرمایید.

- در یک خانوادهٔ شش‌نفری متولد شدم و سه خواهر دارم و سومین فرزند خانواده‌ام.

از علایق دوران کودکی و آرزوهای کودکی چه به خاطر دارید.

- از علایق و آرزوهای دوران کودکی خود زیاد به خاطر ندارم، ولی دوست داشتم مهندس راه و ساختمان شوم که نشد، ولی پسر دکترا می‌دارم.

تحصیل در دبستان چگونه بود؟

- به دلیل مأموریت پدرم سه سال اول دورهٔ ابتدایی را در شهر اراک سپری کردم، بعد به تهران آمدم و تا پایان دورهٔ متوسطه و دورهٔ کارشناسی در تهران بودم. به خاطر وجود باشگاه‌های ورزشی متعدد در محله، در کنار تحصیل به ورزش هم مشغول بودم.

به چه ورزش‌هایی علاقه دارید و در کدام رشتهٔ ورزشی فعالیت داشتید؟

- شنا، فوتبال و کشتی.

بعد از دیپلم، چه کردید و چطور شد که در رشتهٔ جغرافیا به تحصیل ادامه دادید؟

- پس از اخذ دیپلم ریاضی، دو سال به خدمت مقدس سربازی رفتم و پس از دورهٔ آموزشی در پادگان مخابرات جی تهران به خدمت خود ادامه دادم. دوران سربازی‌ام فرصت خوبی برای مطالعه و تقویت زبان و ورزش بود. سرانجام در سال ۱۳۵۴ در دانشگاه ملی سابق (شهید بهشتی فعلی) در رشتهٔ جغرافیای طبیعی مشغول به تحصیل شدم.

مرضیه سعیدی

دبیر جغرافیا و عضو هیئت تحریریه مجله

جناب استاد، از اینکه موافقت فرمودید گفت‌وگویی با معلم جغرافیا داشته باشید خیلی متشکرم.

از جناب عالی خواهش می‌کنم برای آشنایی بیشتر خوانندگان مجله، خودتان را معرفی بفرمایید.

- شهریار خالدی و عضو هیئت علمی در دانشکدهٔ علوم زمین دانشگاه شهید بهشتی و گروه جغرافیا هستم.

لطفاً از تولدتان برای ما بگویید.

- در اردیبهشت‌ماه سال ۱۳۳۲ در خانواده‌ای متوسط در محلهٔ میدان شاهپور (بازار چة قوام‌الدوله) در نزدیکی باغ معروف معیر (خیابان وحدت اسلامی کنونی) به دنیا آمدم.

● از تحصیل در رشته جغرافیا رضایت دارید؟

- از اینکه در این رشته و این دانشگاه پذیرفته شدم بسیار خرسندم. در دوره کارشناسی با تفکر استادان جغرافیا آشنا شدم و عشق و علاقه‌ام به این رشته افزایش یافت. همین‌طور وجود آقای دکتر ایران‌پور جزئی که مؤسس رشته جغرافیای دانشگاه ملی بودند و وجود آزمایشگاه‌های فتوگرامتری و کارتوگرافی و نیز آرشیو بسیار قوی از نقشه‌هایی که از کشور آلمان خریداری شده بود، غنای رشته جغرافیا را صدچندان کرد و من هم علاقه‌مند شدم.

● تحصیل در خارج از کشور چگونه بود؟

- برای تحصیل در خارج از کشور باید آماده می‌شدم. ابتدا در طی تحصیل در دانشگاه شهید بهشتی، یک تابستان را برای یادگیری زبان انگلیسی به کشور انگلستان رفتم که در روند و نگاه به ادامه تحصیل اهمیت داشت. در سال ۱۳۵۹ برای ادامه تحصیل به فرانسه عزیمت کردم و در دانشگاه سوربن (پاریس) در رشته منابع طبیعی که متعلق به گروه جغرافیا بود وارد شدم که نگاه زیست‌محیطی مرا پایه‌گذاری کرد. در ادامه تحصیل در دانشگاه سوربن در دوره دکتری در رشته آب و هواشناسی مشغول تحصیل شدم. تفکر عمیق و اخلاق و رفتار برازنده جغرافی‌دانان کشور فرانسه بسیار غنی و تأثیرگذار بود و با پروفسور ژان درش، پروفسور کک و دکتر اسکورو و نیز ژان دومانژیم آشنا و از دستاوردهای علمی آن‌ها برخوردار شدم.

ما حدود هشت نفر دانشجو و تقریباً هم‌کلاسی در گروه جغرافیای شهید بهشتی بودیم که پس از اتمام تحصیلات به گروه جغرافیای اولیه خود برگشتیم و مشغول خدمت شدیم. پس از بازگشت به ایران در مهر ۱۳۶۴ در همان دانشگاهی که دوره کارشناسی را طی کردم، یعنی دانشگاه شهید بهشتی مشغول خدمت شدم و تاکنون، همچنان در گروه جغرافیای طبیعی حضور دارم. البته در طی این سال‌ها با برخی واحدهای دیگر دانشگاه‌ها، از جمله واحد علوم و تحقیقات تهران، همکاری آموزشی و پژوهشی نیز داشته‌ام. بین سال‌های ۱۳۶۹ تا ۱۳۷۱ نیز مدیر گروه جغرافیای دانشگاه شهید بهشتی بودم.

● اولین کار ترجمه یا تألیف‌تان چه بود؟

- کتاب پروفسور ژان درش با عنوان «جغرافیای نواحی خشک» اولین کتابی بود که ترجمه کردم و در سال ۱۳۷۲ به چاپ رسید.

● کدام دانشجو در خاطر شما ماندگار شده است؟

- در واقع صدها دانشجوی با شخصیت و با اخلاق داشته و دارم و بر این اعتقاد هستم که دانشگاه کارخانه انسان‌سازی است و باید روح و روان آن‌ها را صیقل دهیم؛ انسان‌های وارسته، با شخصیت، با اخلاق و فرهیخته که عاشق میهن خود و خدمت‌گزار این مردم هستند. از این میان جا دارد که از یکی از دانشجویانم، آقای دکتر صدرالدین متولی که بعدها ریاست واحد نور دانشگاه آزاد را تقبل کرد، نام ببرم. آقای دکتر صدرالدین متولی در آنجا تحولات علمی به وجود آورد و از جمله استادان با اخلاق است که با نوآوری‌های منحصر به فردش ما را مفتخر کرد.

● چه سفارشی برای دانشجویان دارید؟

- در درجه اول، صبور بودن، اخلاق‌مداری، افزایش جهان‌بینی و بزرگواری را در زندگی خود پیشه کنند. تکریم دانشجو اهمیت زیادی دارد. یادگیری زبان تخصصی، کامپیوتر، جی.آی.اس و استفاده بیشتر از نقشه و متون جغرافیایی به زبان انگلیسی در اولویت قرار دارد.

● برای آینده جغرافیا چه پیشنهادی دارید؟

- افزایش گرایش‌ها و شاخه‌های جغرافیا به تعداد زیاد برای ارتقای این رشته ضروری به نظر می‌رسد. شخصا با تجمیع رشته‌ها موافق نیستم. برای مثال در آمریکا، جغرافیا ۲۴ گرایش دارد و در اروپا، رشته جغرافیا یکی از شش رشته آمایش سرزمین است.

● مهم‌ترین نکته یا جمله یا حادثه‌ای که در اقلیم‌شناسی ذهن شما را به خودش مشغول کرده یا می‌کند، کدام نکته یا جمله یا حادثه است؟

- پدیده‌های جغرافیایی تغییر اقلیم.

● از آموزش یا آموختن چه مطلبی در گروه آموزشی جغرافیا خیلی لذت برده‌اید؟

- از آموختن یا آموزش در جغرافیا، مردم مهمان‌نواز و مهربان مناطق خشک را دوست دارم و علاقه زیادی به مطالعه هر چه بیشتر در این اکوسیستم‌های بیابانی دارم.

● با اجازه شما چند سؤال خودمونی‌تر هم بپرسیم. چه سالی ازدواج کردید و چند فرزند دارید و در چه رشته‌ای تحصیل کرده‌اند؟

- سال ۱۳۶۰ ازدواج کردم. پسر دکترا معماری و دخترم دکترا زیست‌شناسی گیاهی دارد. فرزندان ما براساس سلیقه‌ها و خواسته‌هایشان راه خودشان را انتخاب کرده‌اند.

● کدام قسمت از ایران را بیشتر برای سکونت یا گذران اوقات فراغت دوست دارید؟

- همه‌جای ایران سرای من است. البته چون در بیابان‌ها مطالعه و پژوهش کردم آنجاها را ترجیح می‌دهم. مردم باصفایی در مناطق خشک وجود دارند. در درجه اول به خاطر آن‌ها بود که بعد از اتمام تحصیل به ایران برگشتم.

● به جز کتاب‌های مربوط به جغرافیا چه کتاب‌هایی را مطالعه می‌کنید؟

- به شعرای ایران از جمله حافظ، سعدی و مولوی ارادت دارم و تاریخ ایران را مطالعه و به آن افتخار می‌کنم. ورزش‌های حرفه‌ای را خیلی دوست دارم.

● رابطه‌تان با شبکه‌های مجازی چگونه است؟

- با شبکه مجازی به صورت علمی و دور از حاشیه موافقم.

● با توجه به پاندمی کرونا و شیوع آن در ایران، نگاه شما به

این بحران چگونه است؟

- بهتر است صبور باشیم و موارد بهداشتی را رعایت کنیم. سرانجام مهار خواهد شد.

● چه پیامی برای دبیران جغرافیا دارید، چون بیشتر خوانندگان مجله، دبیران جغرافیا هستند؟

- دبیران و به طور کلی دبیران جغرافیا بهتر است ادامه تحصیل دهند و ارتقای علمی بیشتری پیدا کنند تا نقش خود را به خوبی ایفا کنند. به طور کلی در کشوری که مادر، دبیر و دانشمند وظایف خود را خوب انجام دهند و مرفه باشند، خوشبختی و بهزیستی وجود خواهد داشت.

● استاد، چه چیزی باعث شد با دیپلم ریاضی در گروه علوم انسانی و جغرافیا تحصیل کنید؟

- سرنوشت ما این بود و از اینکه جغرافیایی هستم افتخار می کنم. جغرافی دانان همیشه در برابر دیگر علوم حرفی برای گفتن دارند.

● دوست دارید در آخر این گفت و گو چه بگویید؟

- جملاتی از لرد آویبوری در کتاب در آغوش خوشبختی: «طبیعت زیباست، ولی مردم نمی بینند؛ می بینند، ولی نگاه نمی کنند؛ نگاه می کنند، ولی به اسرار کائنات پی نمی برند ...» و جملاتی از ژان دومانژو در کتاب محیط های طبیعی کره زمین: «از سوی دیگر جغرافی دانان با مطالعه محیط طبیعی، پروردگار را ستایش می کنند. محیط طبیعی جغرافی دانان به مراتب از اکوسیستم محیط شناسان غنی تر و محکم تر است ...»

● باز هم تشکر می کنم از اینکه فرصت این گفت و گو را به ما و خوانندگان مجله دادید. بهترین ها را برایتان آرزو دارم.

آثار علمی استاد دکتر شهریار خالدي

1. S. Khaledi, F. KH. "Assessment of ecotourism capabilities of laar national park by means of SOWT model with a focus on stable development" , JOURNAL OF RENEWABLE NATURAL RESOURCES BHUTAN, Vol.7, pp.79-99, 2015.
2. Z. Beiranvand, S. Khaledi. "Recognition and assessment of ecotourism capabilities in lavasanaat region by meaof SOWT with an emphasis on stable development" . JOURNAL OF RENEWABLE NATURAL RESOURCES BHUTAN, Vol.3, pp.63-79, 2015.
3. S. Khaledi, A. Arbabi, M. Saberi, Z. Arzjani. "Tehran megacity analysed using population and climate change" . International journal of blo- resource and stress management, Vol.1, pp.13-16, 2010.
4. ز. حسینی، خالدي، ش. و غ. نادری بنی. «بازسازی هیدرولوژیکی و اقلیمی حوضه دشت ارژن فارس با استفاده از مطالعات رسوب شناختی». نشریه تحقیقات کاربردی علوم جغرافیایی، ۱۳۹۶.
5. ز. حسینی، ش. خالدي و غ. نادری بنی. «بازسازی دیرینه اقلیمی و پوشش گیاهی در حوضه دشت ارژن فارس در پلیستوسن و هولوسن براساس مطالعه گردهای گیاهی». پژوهش های اقلیم شناسی، نسخه ۷، صص ۱۳-۱۳۹۵.
6. ش. خالدي، خ. درفش، س. صدوق، ا. مهر جونا و ش. خالدي. «ریزپهنه بندی آسیب پذیری ناشی از سیلاب در شهر بابل». فصلنامه توسعه پایدار محیط جغرافیایی، نسخه ۱، صص ۶۷-۱۳۹۵.

۷. م. احمدی، م. فالچی خوشحی و ش. خالدي. «پهنه بندی اگر و کلیمای کشت جو دیم استان لرستان با استفاده از مدل های تحلیل سلسله مراتبی و فازی». مجله کشاورزی بوم شناختی، نسخه ۶، صص ۲۷-۱۳۹۵، AHP.

۸. خ. درفش، ش. خالدي، ح. شعبانی نیا و ا. مهر جونا. «بررسی تغییرات کاربری اراضی و مدل سازی بارش رواناب با استفاده از مدل مطالعه موردی حوزه آبخیز بابل رود». پژوهش های فرسایش محیطی، نسخه ۴، صص ۴۴-۱۳۹۴، HEC-HM.

۹. ش. خالدي. «نگرشی بر جغرافیای باغ های ایران با تأکید بر باغ دولت آباد یزد». آمایش و توسعه پایدار، نسخه ۲، صص ۱۴-۱۳۹۴.

۱۰. ش. خالدي، ن. صادقی و م. طاهیان. «تعیین پهنه های مناسب ایجاد رویکردهای معماری زیست اقلیمی با تأکید بر باغ های مطالعه موردی: شهر تهران». آمایش و توسعه پایدار، نسخه ۱، صص ۷۴-۱۳۹۴.

۱۱. ش. خالدي و ف. رضایی. «گردشگری شهری و پیوند عملکردی آن با اکوتوریسم کوهستانی؛ مطالعه موردی: پهنه های کوهستانی استان تهران». آمایش و توسعه پایدار، صص ۷۲-۱۳۹۴.

۱۲. م. صدیقی شاهپور، ش. خالدي، ع. شکیبی و ب. میرباقری. «پهنه بندی اقلیم کشاورزی ذرت دانه ای در استان لرستان با استفاده از تکنیک های سیستم اطلاعات جغرافیایی». نشریه تحقیقات کاربردی علوم جغرافیایی، نسخه ۱۳، صص ۲۱۴-۱۳۹۲.

۱۳. م. الجوردی، ش. خالدي و ش. ستاری. «پهنه بندی پتانسیل سیل خیزی حوزه آبریز مردغ چای آذربایجان شرقی». جغرافیا و برنامه ریزی، نسخه ۱۷، صص ۲۵۷-۱۳۹۲.

۱۴. ش. خالدي، صالحیان بادی و م. صیدالی. «جایگاه اکوتوریسم بیابانی در توسعه سکونتگاه های روستایی؛ نمونه موردی: اقامتگاه گردشگری - متین آباد بادرود». جغرافیا و آمایش شهری منطقه ای، نسخه ۲، صص ۱۰۳-۱۳۹۱.

۱۵. خالدي، ا. ارجمند، م. مزبانی و م. عین صالحی. «بررسی قابلیت های ژئومورفوتوریستی لندفرم ها با استفاده از روش مطالعه موردی شهرستان چابهار». آمایش و توسعه پایدار، نسخه ۲، صص ۱۳۹۱.

۱۶. ش. خالدي، ع. شکیبی، ف. رضایی فردوز، حسینی. «بررسی اقلیم گردشگری استان خراسان رضوی جهت توسعه اقتصادی». فصلنامه پژوهش نامه خراسان بزرگ، صص ۱۲۴-۱۳۹۱.

۱۷. ش. خالدي. «ارزیابی عامل های مؤثر در رویداد زمین لغزش و پهنه بندی آن با استفاده از مدل رگرسیون لجستیک در محیط مطالعه موردی: حوضه آبخیز طالقان». نشریه علمی پژوهشی جغرافیا و مخاطرات محیطی، ۱۳۹۱.

۱۸. ش. خالدي. «نگرشی بر اکوتوریسم کویر، تالاب میقان با تأکید بر اهمیت بنگله های روآبی». آمایش و توسعه پایدار، نسخه ۱، صص ۱۳۹۱.

۱۹. ش. خالدي، خ. درفش، م. مزبانی و س. قره چایی. «ارزیابی توان اکوتوریسم استان ایلام با استفاده از سیستم اطلاعات جغرافیایی و شاخص آسایش اقلیمی و ترمو انومتری». آمایش و توسعه پایدار، ۱۳۹۰.

۲۰. ش. خالدي، ر. منشی زاده و ج. ریکا. «مکان سنجی جاذبه های توریستی». اگر و اکوتوریسی در توسعه روستایی مورد دهستان لوانسات کوچک با تأکید بر باغات گیلاس و استفاده از مدل SWOT. نشریه تحقیقات کاربردی علوم جغرافیا، ۱۳۹۰.

۲۱. ش. خالدي، ف. خوش اخلاق و م. خزایی. «تحلیل همبندی توفان های تندرستی سیلاب ساز استان کرمانشاه». چشم انداز جغرافیایی، ۱۳۸۹.

۲۲. ش. خالدي، س. خندان، پ. رضائیان فیروز آبادی و ا. علیزاده پشت مساری. «پهنه بندی اگر و کلیمایی مرکبات در استان لرستان با استفاده از مدل هم پوشانی شاخص و منطق فازی و مقایسه مدل ها». فصلنامه جغرافیایی آمایش، نسخه ۱۳۸۹، ۸.

۲۳. ش. خالدي، ع. شکیبی، ف. رضایی مفرد و ب. میرباقری. «اقلیم شناسی توریسم استان خراسان رضوی براساس شاخص TCI». نسیم بامداد، صفحات ۱۲۴-۱۳۸۹، ۱۰۵.

۲۴. ج. نگارش، ش. خالدي، ع. گل کریمی و ر. زندی دره غربی. «جاذبه های توریستی گل فشان ها در استان سیستان و بلوچستان». فصلنامه جغرافیایی آمایش، نسخه ۲، ۱۳۸۸.

۲۵. ش. خالدي. «اقلیم معماری در شهرستان کوهنشت». نسیم بامداد، ۱۳۸۸.

۲۶. ش. خالدي. «تأثیر عناصر اقلیمی بر روی کشت سیب در دمانند». فصلنامه جغرافیایی آمایش، نسخه ۲، ۱۳۸۸.

۲۷. ش. خالدي و ا. روشنی. «پتانسیل یابی مناطق بهینه کشت و پرورش درخت سیب بر پایه پارامترهای اقلیمی». نشریه جغرافیا، نسخه ۵، انجمن جغرافیایی ایران، ۱۳۸۸.

۲۸. ش. خالدي و ا. روشنی. «جایگاه کوه سلان در شکل پذیری آب و هوای محلی». نشریه جغرافیا، انجمن جغرافیایی ایران، ۱۳۸۸.

نغمه شاداب این باران

● فرشته دانش پژوه
دبیر جغرافیا

می‌روم با ابر هم سامان شوم با باد هم دم
در میان نغمه شاداب این باران نم‌نم

پیش چشمم شاد می‌رقصد و می‌توفد چه زیبا
نرم جاری می‌شوم در رود و ذراتش دمدام

بوی سبزه در علفزار و هوای خوب بارش
«باز باران» «ترم و نازک» چابک و شادان و بی‌غم

با بهاری که تمام لحظه‌هایش عشق دارد
شور یک پرواز دیگر، کوه و روی برگ، شبنم

لحظه‌هایی تا حواس رنج‌ها مان را کنم گم
می‌زنم لبخند با این گام‌های شاد و محکم

زندگی سیال نرم و دلنشینی هست زیبا
وسوسه می‌بارد از بوی بهارش روی آدم

رازیست که عشق می‌تراود در جان
زیبایی پاییز و طبیعت، باران

آرامش لحظه‌های شادی با مهر
شنبه سر هفته، شاد، تهران، ایران

گردشگری موسمی

● خدیجه نصیری

کارشناس ارشد مخاطرات آب و هوایی

احمدالله فتاحی

دکترای تخصصی جغرافیا و برنامه‌ریزی

روستایی

چکیده

از گذشته‌های دور، جنوب شرقی ایران به شدت وابسته به فصل موسمی و تحت تأثیر فصل بارانی تابستان است. اکثر کشورهای جهان از فصل بارانی در آب و هوای موسمی محروم‌اند و به همین دلیل سالانه تعداد زیاد از گردشگران از کشورهای مختلف (مانند نروژ، آلمان، سوئیس و روسیه) برای دیدن مناظر بارانی موسمی به کشورهای هندوستان و بنگلادش می‌روند، در صورتی که در ایران هنوز این نوع گردشگری ناشناخته مانده و برای آن برنامه‌ریزی نشده است. در این مقاله تلاش شده است تا با روش توصیفی، به معرفی این پدیده گردشگری در شهرستان‌های جنوب شرقی ایران پرداخته شود:

کلیدواژه‌ها: آب و هوای موسمی، هند، گردشگری موسمی، جنوب شرقی ایران

۱. گردشگری و انواع آن

(کلیماتورسم)

لغت گردشگری^۲ از کلمه تور^۳ به معنای گشتن گرفته شده که ریشه در لغت لاتین تورنس^۴ به معنای دور زدن، رفت و برگشت بین مبدأ و مقصد دارد و از یونانی به اسپانیایی و فرانسه و در نهایت به انگلیسی راه یافته است (امین بیدختی و همکار ۱۳۹۱: ۱۲۲). از گردشگری تعاریف متعددی ارائه شده که از آن جمله در فرهنگ فارسی آمده است «در اقطار عالم سفر کردن و شناخت؛ مسافرت برای تفریح و سرگرمی؛ و سفری که در آن مسافر به مقصدی می‌رود و سپس به محل سکونت خود باز می‌گردد».

بورکارت^۵ و مدلیک^۶ گردشگری را سفری موقتی و کوتاه معرفی می‌کنند که در آن گردشگر برای سیر و سیاحت به منطقه‌ای خارج از محل سکونت و کار خود می‌رود. این واژه در برگزیده همه چیز از قبیل برنامه‌ریزی سفر، مسافرت به مکان موردنظر، اقامت در آنجا، بازگشت و یادآوری خاطرات سفر بعد از بازگشت است. همچنین شامل فعالیت‌هایی است که مسافر به‌عنوان بخشی از سفر انجام می‌دهد، نظیر خریدهای انجام شده و تعاملاتی که میان میزبان و مهمان به وجود می‌آید (نصرالهی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۹).

عوامل تشکیل‌دهنده گردشگری را می‌توان در چهار مورد زیر خلاصه کرد:

۱. گردشگر یا گردشگران؛ ۲. ناحیه مناسب و مقصد جذاب برای بازدید و سیاحت؛ ۳. راه و مسیر ارتباطی مناسب برای دسترسی گردشگر به منطقه؛ ۴. نظام‌های پشتیبانی و خدماتی برای یاری به گردشگر در طول سفر و اقامت (خاکی، ۱۳۸۷: ۱۸۱-۱۸۰). تاکنون صاحب‌نظران و سازمان‌های بین‌المللی با توجه به معیارهای مختلف، دسته‌بندی‌های متعددی از گردشگری ارائه کرده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: انگیزه، موقعیت مکانی، هدف، مکان، موضوع.

گردشگری موسمی از جمله گردشگری‌هایی است که با توجه به تأثیر آب و هوا بر میزان تقاضا (Coutinho et al, 2018: 11) در سفر و همچنین تغییر در لذت‌های سفر در طی قرون مختلف (لذت بردن مردم از مناطق پرباران موسمی)، می‌توان آن را به تجارتی سودآور تبدیل کرد.

۲. موسمی چیست؟

مونسون به معنای موسم یا همان فصل بارانی و فصل مرطوب (Song Yang et al. 2013) است. ملوانانی که در زمان‌های مختلف تاریخی به هند می‌آمدند اولین کسانی بودند که متوجه پدیده موسمی شدند. اعراب بازرگانی که به هند می‌آمدند نیز از واژگونی سیستم باد سود می‌بردند و این واژگونی فصلی سیستم باد را «موسم (مونسون)» (کلمه‌ای عربی) نامیدند که به معنای فصل است. موسمی به واژگونی فصلی در جهت باد یک سال اشاره دارد. این تصور که تضاد زمین و دریا در مقیاس قاره‌ای علت اصلی وجود گردش جریانات

مقدمه

انسان امروزی به مراتب بیشتر از اسلاف خود، تغییر و جابه‌جایی (به دو شکل عمودی و افقی) را در زندگی خود تجربه می‌کند؛ گردشگری به‌عنوان جابه‌جایی افقی و فعالیتی چندرشته‌ای برای تحقق توسعه پایدار و ایجاد تحکیم پیوندهای ملی، منطقه‌ای و جهانی با سرعت پرشتاب خود، جایگاه ویژه‌ای را در دنیا کسب کرده (حسینی، ۱۳۹۲: ۲۴) و از دیرباز در ایران رونق داشته و شواهد تاریخی فراوانی دال بر این مدعاست. اما صنعت گردشگری در ایران، آنچنان که باید، رشد و توسعه نیافته و در نتیجه موفقیت‌چندانی برای جذب گردشگر و همچنین دستیابی به مزایای اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی صورت نگرفته است (موسایی و همکاران، ۱۳۹۱: ۲۶). امروزه با توجه به اهمیت گردشگری به‌عنوان یکی از نیازهای انسان مدرن (ویسی و همکار، ۱۳۹۴: ۳۵) و نقش آن در رشد و توسعه اقتصادی و فرهنگی کشور و تأثیرات چندجانبه در کشورها (برقراری توازن و تعادل در وضعیت پرداخت‌ها، تنوع اقتصادی، افزایش درآمدها و ایجاد فرصت‌های شغلی) (خاکپور و همکاران، ۱۳۹۲) لزوم توجه به این صنعت و تلاش برای توانمند ساختن و شناساندن جاذبه‌های گردشگری امری ضروری است و سرمایه‌گذاری در این صنعت آثار و تبعات اقتصادی-اجتماعی دارد که به‌عنوان وسیع‌ترین و متنوع‌ترین صنعت درآمدزایی در سطوح محلی، ملی و بین‌المللی شناخته شده است.

در این راستا با توجه به اهمیت شناخت انواع گردشگری به‌ویژه شناسایی و توسعه گردشگری اقلیمی برای برنامه‌ریزی مناطق گردشگری، نوشتار حاضر با توجه به نبود تحقیقات در این زمینه، به هدف اصلی این مطالعه، یعنی کشف دامنه گردشگری موسمی^۱ در ایران و هدف ثانویه، یعنی کشف شباهت بین گردشگری موسمی هند با ایران و چگونگی موفقیت این مفهوم در این کشور می‌پردازد. در این مقاله سعی داریم بر گردشگری مناطق جنوب شرقی ایران به‌ویژه استان سیستان و بلوچستان تمرکز و قابلیت‌ها و توانایی‌های آن مناطق را در جذب گردشگر ذکر کنیم و یک بعد جدید مانند گردشگری موسمی را برای توسعه صنعت این استان و شهرهای دارای این توانمندی در جنوب شرق کشور بشناسانیم. روش پژوهش این مقاله براساس اطلاعات ثانویه نگارش یافته و تحقیقی توصیفی است و داده‌های کیفی و کمی از منابع مختلف مانند مقالات لاتین، نشریات و روزنامه‌های خارجی و داخلی جمع‌آوری شده است.

۲-۱ مناطق تحت تأثیر موسمی

عمده سیستم‌های موسمی در سراسر جهان با توجه به مناطق مهم جغرافیایی و فصول به پنج رژیم سازمان‌دهی می‌شوند:

۱. منطقه موسمی آسیای جنوبی؛
۲. منطقه موسمی تابستانی شرق آسیا (از جمله شرق آسیا و غرب اقیانوس آرام غربی)؛
۳. منطقه موسمی زمستانی آسیا و منطقه موسمی تابستانی استرالیا (از جمله شرق آسیا، اقیانوسیه و استرالیا)؛
۴. مناطق موسمی آمریکایی (از جمله آمریکای شمالی و آمریکای جنوبی)؛

۵. مناطق موسمی غرب آفریقا

از آنجا که شرایط شدید آب و هوایی مرتبط با موسمی مانند سیل، خشک‌سالی، تنوع و تراکم کفزیان (اجلای خانقاه و همکاران، ۱۳۹۶: ۸۷) تغییر در غلظت عناصر در محیط‌هایی دریایی^۸، گاه اوضاع اقتصادی و شرایط زندگی مردم منطقه را به هم می‌ریزد، لازم است مؤسسات در سرتاسر جهان به وسیله مدل‌های هواشناسی و آب و هوایی این پدیده را به طور دقیق بررسی و پیش‌بینی کنند تا دانشمندان بتوانند فراز و نشیب‌ها را در نظر بگیرند و مؤسسات با کمک اطلاعات مرتبط با آن‌ها به جوامع کمک کنند و برنامه‌ریزی دقیق انجام دهند و صنعت مناسب را با توجه به شرایط اقلیمی منطقه برای پیشرفت و توسعه برگزینند.



۳. گردشگری موسمی

بیش از نیمی از جمعیت جهان (بیشتر کشورهای در حال توسعه) تحت تأثیر آب و هوای تحت سلطه موسمی زندگی می‌کنند. فرهنگ و سبک زندگی آن‌ها به دور طبیعت چرخه‌ای آن تکامل یافته است و کشاورزی هنوز هم رایج‌ترین شکل استفاده از زمین در بیشتر این مناطق است. وابستگی کشاورزی به باران‌های موسمی به‌ویژه در کشورهایی دارای زیرساخت ضعیف و افزایش شهرنشینی باعث شکل‌گیری جوامعی می‌شود که از نظر ویژگی‌های مونسونال، از قبیل تاریخ شروع و خاتمه، کل میزان بارندگی و شدت بارندگی در برابر تغییرپذیری آن‌ها بسیار آسیب‌پذیرند. آب و هوای هند (به‌ویژه شهر چراپوچی، پرباران‌ترین نقطه دنیا در

موسمی است، یک اعتقاد طولانی مدت از زمان هالی (۱۶۸۶) بوده است (Chao et al, 2001:3497). در زمستان که خشکی‌ها نسبت به اقیانوس‌ها سردتر می‌شوند، هوا به سمت بیرون از خشکی جریان می‌یابد. در تابستان، خشکی‌ها نسبت به اقیانوس‌ها گرم‌تر می‌شوند، لذا جریان از اقیانوس به سمت خشکی است. در پاییز و زمستان، خشکی‌ها در عرض‌های جغرافیایی میانه نسبت به اقیانوس‌های اطراف سریع‌تر سرد می‌شوند. هوای سردتر خشکی‌ها به سمت مراکز کم‌فشار بالای اقیانوس‌ها جریان می‌یابند. در بهار و تابستان، خشکی قاره‌ها نسبت به اقیانوس‌ها سریع‌تر گرم می‌شوند و هوای بالای قاره‌ها نسبت به هوای بالای اقیانوس‌ها گرم‌تر است. هوای گرم‌تر صعود می‌کند و هوای سردتر مرطوب بالای اقیانوس به سمت داخل خشکی جریان می‌یابد و به دلیل نیروی کوریولیس به‌صورت چرخندی جریان می‌یابد. توزیع جغرافیایی شدت و مدت موسمی‌ها به‌طور قابل ملاحظه‌ای از سالی به سال دیگر تغییر می‌کند و هنوز نمی‌توان آن را به دقت پیش‌بینی کرد (فلاح قاله‌ری، ۱۳۹۳: ۴۱۵).

به‌طور خلاصه می‌توان گفت: «موسمی، یعنی تغییر فصلی در وزش باد و تغییر فصلی در بارش.» اگر چه از گذشته سه سامانه اصلی موسمی آسیا، آفریقا و استرالیا شناخته شده است. در سال‌های اخیر، به علت افزایش چشمگیر اطلاعات، موسمی آسیا به دو زیرسامانه موسمی هند و موسمی شرق آسیا تقسیم می‌شود. اختلاف دمای فصلی بین اقیانوس‌ها و خشکی‌ها، فرایندهای رطوبتی جو و چرخش زمین، عوامل اصلی ایجاد موسمی‌ها هستند. موسمی‌ها به سبب بارندگی‌هایی که به همراه دارند برای ساکنان مناطق موسمی اهمیت اقتصادی پیدا می‌کنند. تقریباً از ۳۵۰ سال پیش، نیازهای تجاری انگیزه بررسی موسمی را فراهم کرد. سپس، این پدیده به علت اثر مستقیم بر زندگی بشری و ارتباط با الگوی جهانی بارش، مورد بررسی قرار گرفت (خدام و همکاران، ۱۳۹۴: ۵۴-۵۳) معیارهای کلاسیک برای یک جریان موسمی به روایت Ramage (۱۹۷۱) عبارت‌اند از:

- وزش غالب باد بین ژانویه و ژوئیه ۱۲۰ درجه تغییر می‌کند؛

- متوسط فراوانی باد غالب $< 40\%$ ؛

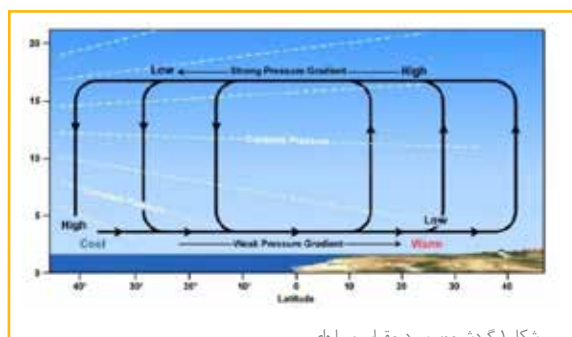
- سرعت متوسط باد از ۳ متر بر ثانیه بیشتر است؛

- الگوهای فشار معیار پایداری را برآورده می‌کنند؛

پدیده موسمی در مقیاس سیاره‌ای دارای مکانیسم‌های اساسی زیر است:

- انحنای بادها به دلیل چرخش زمین (هادلی، ۱۷۳۵)؛

- فرایندهای رطوبت و همرفت (ویستر، ۱۹۸۷؛ براون، ۲۰۱۶).



شکل ۱. گردش موسمی در مقیاس سیاره‌ای

در این کشور فصل وقوع باران‌های موسمی در حدی با زندگی مردم وفق داده شده است که حتی فصل تابستان در متن‌های دانشگاهی و برنامه تحصیلی و تقویم آموزشی با عنوان ترم مونسون یا نیمسال مونسون یاد می‌شود (Academic Calendar for Monsoon Season 2019-2020) و رواج گردشگری مونسون در این کشور به گونه‌ای است که در تقویم گردشگری ایالت‌های مختلف آن از جمله سیکیم (ایالتی در شمال شرقی هند)، ساپوترا و ... فصل تابستان را به فصل مونسون یاد می‌کنند (از ژوئن تا اگوست) و در این بازه زمانی رویدادهای مختلفی را تدارک می‌بینند.



جشنواره اونام (مخصوص کشاورزان)

۴. گردشگری موسمی در ایران

ایران یکی از کشورهای مهم جهان از نظر تنوع و تعدد جاذبه‌های گردشگری (جزء ۱۰ کشور برتر دنیا) است. جاذبه‌های فراوان تاریخی، فرهنگی، مذهبی، شهری، روستایی، ساحلی، کوهستانی، همراه با تنوع اقلیمی که بر تمامی جاذبه‌های دیگر نیز اثرگذار است و همچنین مهمان‌نوازی ایرانیان، این کشور را در وضعیت مناسبی برای جذب سهم عمده‌ای از گردشگران بین‌المللی قرار داده است (ویسی و همکار، ۱۳۹۴: ۱۳۷).

همان‌طور که گفته شد پدیده موسمی در کشورهای هند، پاکستان و بنگلادش تأثیر بسزایی در ایجاد بارش‌های شدید دارد، از همین رو سواحل اقیانوسی ایران نیز به دلیل نزدیکی به اقیانوس هند از ابعاد مختلف تحت تأثیر مونسون قرار می‌گیرند^۹ و در شهرهای جنوبی سیستان و بلوچستان همچون سرباز، نیکشهر، ایرانشهر و در بندر چابهار و دریای عمان (مکران) بارش‌هایی با ویژگی بارز ریزش‌های رگباری و سنگین در مدت زمان کوتاه همراه با تندباد در تابستان رخ می‌دهد (ایرنا، ۱۳۹۵)؛ بارش‌هایی که با ایجاد هوای خنک^{۱۰} و بهترین فضا برای تفریح و گردش در چابهار و کنارک، خود، زمینه‌ساز حضور گردشگران و رونق اقتصادی منطقه می‌شوند (شهبازی، ۱۳۹۷). همچنین به‌منظور آشنایی با فرهنگ و هنر بومی، سازمان منطقه آزاد چابهار با همکاری استانداری، جشنواره مونسون (جشنواره و نمایشگاه توانمندی‌های روستاییان و عشایر استان) را هر سال هم‌زمان با وزش بادهای اقیانوسی و موسمی از سمت دریای عمان و اقیانوس هند، در چابهار برگزار می‌کند. اصلی‌ترین این جشنواره‌ها از

فصل تابستان) نیز به شدت تحت تأثیر بادهای موسمی قرار دارد و به همین علت گردشگری مونسون (موسمی) به‌عنوان صنعتی جدید در گردشگری در فصل موسمی هر ساله جهانگردان زیادی را از سرتاسر دنیا به مناطق موسمی هندوستان، بنگلادش و کشورهای تحت منطقه موسمی می‌کشاند. طبق ویژگی‌های ذکر شده در خصوص بارش‌های فراوان و سیل‌آسا و زیان‌هایی که این بارش‌ها به زندگی عادی مردم می‌زند با ایجاد دمای خنک و شرایط مطلوب، اهمیت بسیار ویژه‌ای برای صنعت گردشگری به خصوص گردشگری اقلیمی (کلیماتوریسم) دارد.

در کشورهای حوزه موسمی و همسایه‌های جنوب شرقی ایران، جشنواره‌های مختلفی با توجه به تبلیغات گسترده در کشورهای منطقه و اروپایی در دوره موسمی برگزار می‌شود.

جشنواره تیج (Teej) یک نام عمومی برای تعدادی از جشنواره‌های هندو است که توسط زنان عمدتاً در شمال هند و نپال برگزار می‌شود و از فصل موسمی استقبال می‌کنند و دختران و زنان با دعا و آهنگ و دیگر رسوم آن را جشن می‌گیرند (Bhatnagar, 1988: 63).

جشنواره موسمی ساپوتارا در هندوستان نیز که در بین ماه‌های اوت و سپتامبر برگزار می‌شود از هشت جشنواره بزرگ گردشگری است. تورهای گردشگری بزرگی در هندوستان همانند Ex Saputara Monsoon Package Tour خدمات‌دهی ویژه‌ای را ارائه می‌دهند و به دلیل اهمیت موسمی نام خود را از این پدیده آب و هوایی گرفته‌اند.



جشنواره موسمی ساپوتارا

از قطب‌های گردشگری موسمی در هندوستان می‌توان Chikkamagalore و Kodagu و Uttara Kannad را نام برد.



جشنواره صومعه لاداج

این صنعت هستند (ویسی، ۱۳۹۶: ۹۵-۹۴) و برگزاری جشنواره‌های موسمی فرصت مناسبی برای توسعه اقتصادی از طریق توسعه گردشگری اقلیمی است. باید تحقیقات بیشتری در خصوص اینکه چگونه می‌توان گردشگری موسمی (گردشگری باران) را به‌عنوان یک تجارت سودآور در کشور ارتقا داد، محققان حوزه گردشگری به‌ویژه در زمینه گردشگری اقلیمی باید تحقیقات و بررسی‌های بیشتری انجام دهند.

۵. نتیجه‌گیری

آب و هوای موسمی با بارندگی‌های فراوان با ایجاد گردشگری موسمی یک فرصت عالی برای افزایش و حفظ گردشگران داخلی و خارجی با ارائه تجربه‌های مختلف و سفرهای پرماجر برای لذت بردن از جذابیت فصل بارانی در جنوب شرقی ایران است. با توجه به توسعه و گسترش عوامل مرتبط با صنعت گردشگری و پیشنهادهایی در خصوص استفاده بالقوه از منابع طبیعی و تاریخی چابهار در کنار گردشگری موسمی، امید جدیدی برای صنعت گردشگری است. سازمان‌های خصوصی ایران با پیشگام شدن از طریق کار روی ایده جدید «گردشگری موسمی» می‌توانند صنعت گردشگری ایران را تقویت کنند. معمولاً با گرمای تابستانه که در مناطق دیگر کاهش می‌یابد پدیده موسمی با توانایی بزرگی که برای ایجاد تغییر آب و هوای منطقه دارد تغییر قابل ملاحظه‌ای برای رشد اقتصاد گردشگری ایران است.

در پایان باید گفت با توجه به تمرکز بر توسعه تولید و اشتغال (به‌عنوان یکی از مأموریت‌های سازمان منطقه آزاد چابهار) (روابط عمومی و امور بین‌الملل سازمان منطقه آزاد چابهار، ۱۳۹۶) مهم‌ترین پیشنهادها و سیاست‌هایی که در جهت ترویج و بهبود صنعت گردشگری موسمی در ایران باید بدان‌ها توجه کرد، عبارت‌اند از:

- تهیه نقشه گردشگری موسمی؛ باید نقشه‌ای مناسب برای «لیست کارهایی» تهیه شود که در طراحی مجدد جاذبه‌های گردشگری کمک کند و تصمیماتی در خصوص فعالیت‌های گردشگری موسمی برای گردشگران داخلی و خارجی انجام پذیرد.

- برندسازی: از طریق برندسازی کشور در خصوص گردشگری اقلیمی، این نوع گردشگری موقعیتی را که شایسته آن است پیدا می‌کند. جنوب شرقی ایران به‌عنوان منطقه‌ای با سابقه تاریخی، چشمه‌ها، کوه‌های مینیاتوری، گل‌افشان، آب‌فشان و میوه‌های گرمسیری به همراه زیبایی بی‌انتهای فصل باران، می‌تواند یک مکان گردشگری جذاب برای گردشگران موسمی باشد.

- توسعه مناسب امکانات توریستی در سطوح دولتی و غیردولتی به ترویج گردشگری در فصل بارانی.

۲۲ تا ۲۶ شهریورماه برگزار می‌شود که فرصت مناسبی برای معرفی توانمندی‌ها، ظرفیت‌ها و زیبایی‌های سیستان و بلوچستان از رسانه‌ها به‌ویژه از شبکه تلویزیونی استانی هامون به مهمانان است (جدول ۲) (سرایانی، ۱۳۹۶).

جدول ۲. برنامه‌های مختلف جشنواره موسون در چابهار

ردیف	رویداد	ردیف	رویداد
۱	عرضه غذاهای سنتی	۱۲	مسابقات بازی های محلی
۲	گوش سپردن به موسیقی بلوچی	۱۳	از سوزن‌دوزی ها تا سفال‌های جهانی
۳	تئاتر بلوچی	۱۴	استفاده از فرصت موج سواری در منطقه آزاد چابهار
۴	رقص شمشیر سیستان	۱۵	کارناوال شادی همراه با دهل و سوزنای بلوچی

فصل موسمی با موج‌های پر قدرت که از وسط اقیانوس هند به سمت ساحل راه می‌افتد، موجب شکل‌گیری پدیده‌های جذابی در چابهار می‌شود. این موج‌ها وقتی به ساحل چابهار می‌رسند، از قدرتش کم می‌شود، ولی چون سواحل شرق چابهار دارای صخره‌های بزرگ است با خوردن موج‌ها به صخره‌ها تا چند متر موج‌هایی تشکیل می‌شود که آب‌پاشی به یاد ماندنی برای گردشگران این منطقه را بر جای می‌گذارد. این موج‌ها با نفوذ به دهانه و سوراخ‌های کنار صخره از دهانه روی صخره با قدرت خارج می‌شوند و پدیده‌ای دیگر در کنار موج‌فشان رقم می‌زنند که نامش آب‌فشان است. این آب‌فشان همان فواره است، منتها یک فواره طبیعی بلند که طول آن گاه به ۴ متر می‌رسد (عظیمی، ۱۳۹۸) و ویژگی‌های دیگر موج‌های بلند و در عین حال مداوم در این ۳ ماه از سال، این امکان را فراهم می‌کند تا موج‌سواران حرفه‌ای در چابهار برای مسابقات آماده شوند (عظیمی، ۱۳۹۸).

در ایران با توجه به وجود منطقه موسمی در شهرستان‌های جنوبی استان سیستان و بلوچستان، توجه به این پدیده نسبت به جشنواره‌های هدف گردشگری موسمی در کشور هند بیشتر به‌صورت جشن‌های آیینی سنتی و کوچک است تا به‌عنوان صنعت گردشگری در نظر گرفته شوند. این نوع از گردشگری در ایران به‌عنوان محصول دوگانه قابل ارائه است، یعنی گردشگری موسمی در کنار گردشگری ساحلی و هنوز در مرحله جنینی خود قرار دارد و قابلیت آن را دارد که به‌صورت جهانگردی موسمی مورد توجه قرار گیرد.

دیدگاه‌های بارونز (۱۹۹۹)، شارپلی، کمپل و بوچان (۲۰۱۴) را می‌توان به‌عنوان جملات کلیدی برای رشد توسعه گردشگری موسمی دانست. بارونز معتقد است گردشگری در وهله اول، یک ابزار توسعه است و شارپلی تأکید می‌کند که گردشگری به‌صورت گسترده، ابزاری مهم برای رسیدن به توسعه در مناطق هدف است و علت وجودی آن، ارتقا و توسعه منطقه‌ای و ناحیه‌ای در کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه است و تقریباً همه دولت‌ها به دنبال کسب حداکثر منافع از

- اطلاع‌رسانی و تبلیغات حمایتی و تصاویر بصری جذاب منطقه گردشگری موسمی برای دوستداران گردشگری از جمله گردشگران ملی و بین‌المللی (پیشنهاد اقدامات/ استراتژی‌های مختلف برای ترویج گردشگری موسمی).

- کشف چالش‌ها و فرصت‌های پیشبرد گردشگری موسمی.

- بررسی ابعاد بازار گردشگری موسمی.

پی‌نوشت‌ها

1. Monsoon Tourism
2. Tourism
3. Tour
4. Turns
5. Burkart
6. Medlik
7. Monsoon

۸. فلزات سنگین در محیط‌های دریایی از دو منبع طبیعی و انسانی منشأ می‌گیرند. از پدیده‌های طبیعی تأثیرگذار بر غلظت فلزات سنگین، پدیده مونسون است. مونسون با افزایش بارندگی و آب‌شویی سواحل و برهم زدن لایه‌های آب می‌تواند بر غلظت عناصر اثر داشته باشد (صفاهیه و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۵).

۹. برای مثال از لحاظ اقتصادی با توجه به وابستگی معیشت مردم آن منطقه به صید از دریا، در این ماه‌ها شناورهای صیادی (لنج و قایق) تا پایان دوره زمانی مونسون از رفتن به دریا خودداری می‌کنند (دنیای اقتصاد، ۱۳۹۴).

۱۰. دمای هوا از ۲۲ درجه سانتی‌گراد بالاتر نمی‌رود.

منابع

۱. اجلائی نقاهه، کیوان؛ اکبرزاده، غلامعلی؛ رشیدی، شهره و موسوی، سیدعلی (۱۳۹۶). «بررسی اثر مونسون بر تنوع و تراکم کفزیان در سواحل ایرانی دریای مکران». *اقلانوس‌شناسی*، سال هشتم، شماره ۲۹، ص ۸۷.
۲. امین بیدختی، علی‌اکبر و شریفی، نوید (۱۳۹۱). «بررسی رابطه بین رونق گردشگری و سرمایه اجتماعی در مناطق ساحلی دریای خزر». *فصلنامه مطالعات مدیریت گردشگری*، سال هفتم، شماره ۱۷، ص ۱۲۲.
۳. ایرنا (۱۳۹۵، ۱۲ مرداد). «پدیده مونسون زیبا اما بی‌رحم» (<http://www.ima.ir/news/82172275>).
۴. براتعلی، خاکیپور؛ رضانی، مرتضی و جوانشیر، محمد (۱۳۹۲). «سازمان میراث فرهنگی و صنایع گردشگری، چالش‌های مدیریت گردشگری با رویکرد اکوتوریسم و توسعه پایدار در ایران». اولین همایش ملی مدیریت گردشگری، طبیعت‌گردی و جغرافیا، بهمن ۱۳۹۲. همدان، سازمان میراث فرهنگی، صنایع دستی و گردشگری.
۵. حسینی، شیما (۱۳۹۲). «اهمیت صنعت گردشگری». *دو ماهنامه آمار، شماره سوم*، ص ۲۴.
۶. خدام، نوشین؛ ایران‌نژاد، پرویز و احمدی گیوی، فرهنگ (۱۳۹۴). «بررسی اثر موسمی هند بر اقلیم تابستانی ایران». *مجله ژئوفیزیک ایران*، ۹، شماره ۲، ص ۵۴-۵۳.
۷. دنیای اقتصاد (۱۳۹۴، ۷ مرداد). «بادهای مونسون گردشگران را به چابهار می‌کشاند». برگرفته از (<http://www.donya-e-qtasad.com/fa/tiny/news-905527>).
۸. روابط عمومی و امور بین‌المللی سازمان منطقه آزاد چابهار (۱۳۹۶، ۸ شهریور). «آغاز جشنواره تابستانی مونسون منطقه آزاد چابهار»، برگرفته از (<http://www.cfzo.ir>).
۹. سرایانی، حیدر (۱۳۹۶، ۱۴ شهریور). «جشنواره تابستانی مونسون و استقبال خوب هموطنان از منطقه آزاد چابهار». ایرنا، برگرفته از

www.ima.ir/news/82655939.

۱۰. شهسبازی، میترا (۱۳۹۷، ۲۰ مرداد). «موج‌فشان و آب‌فشان مونسون چابهار در انتظار گردشگران». برگرفته از (<http://www.javann.ir/003reM>).

۱۱. صفاهیه، علیرضا؛ پاکزاد توچایی، ساحل؛ رونق، محمدتقی؛ ارچنگی، بینا و حمزه، محمدعلی (۱۳۹۲). «مطالعه تأثیر پدیده مونسون بر تغییر غلظت فلزات سنگین Zn و pb. Ni. Cu. Cd در رسوبات امتداد خلیج گواتر تا پزم». *مجله علوم و فنون دریایی*، دوره ۱۲، شماره ۳، ص ۱۵.

۱۲. عظیمی، سیدامیر حسین (۱۳۹۸، ۱۱ تیر). «مونسون، چشم‌انتظار گردشگران تابستانی». *همشهری آنلاین*، برگرفته از (www.hamshahronline.ir/news/446094).

۱۳. فلاح قالهری، غلام‌عباس (۱۳۹۳). *اصول و مبانی هواشناسی*. چاپ دوم، سبزواری: دانشگاه حکیم سبزواری.

۱۴. لطفی خاچکی، بهنام (۱۳۸۷). «گردشگری به مثابه یک صنعت». *راهبرد، سال اول، شماره دوم*، صص ۱۸۱-۱۸۰.

۱۵. موسایی، میثم؛ هاشمی، سمیه و ابراهیمی، میترا (۱۳۹۱). «بررسی جامعه‌شناختی توسعه پایدار گردشگری در ایران: موانع، چالش‌ها، راهکارها». *فصلنامه تخصصی علوم/اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شوشتر، سال ششم، شماره ۱۶، ص ۲۶*.

۱۶. نصراللهی، زهرا؛ جهانبازی، ندا و ناصری، طاهره (۱۳۹۳). «رده‌بندی استان‌های کشور برحسب جاذبه‌های گردشگری». *فصلنامه مطالعات مدیریت گردشگری*، سال نهم، شماره ۲۸، ص ۱۹.

۱۷. ویسی، هادی (۱۳۹۶). «بررسی سیاست‌گذاری صنعت گردشگری در قوانین بالادستی جمهوری اسلامی ایران». *فصلنامه مطالعات راهبردی سیاست‌گذاری عمومی*، دوره ۷، شماره ۲۵، صص ۹۴-۹۵.

۱۸. ویسی، هادی و مهماندوست، خدیجه (۱۳۹۴). «بررسی موانع توسعه صنعت گردشگری بین‌المللی در ایران با تأکید بر گردشگر ورودی». *فصلنامه ژئوتلیتیک*، سال یازدهم، شماره اول، ص ۳۵.

19. Academic Calendar for Monsoon Semester(2019-2020). (Approved by the 71st Meeting of the Senate) & available from: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi9_pmwrITIAhUQ16QKHbWfCWgQFjAegQIARAC&url=http%3A%2F%2Fnitc.ac.in%2Fapp%2Fwebroot%2Fimg%2Fupload%2Fcal_mon_19.pdf&usg=AOvVaw1qn-1m6WiETIKRFGGcChTA.

20. Bhatnagar, M., Asian Folklore Studies. The Monsoon Festival Teej in Rajasthan. 1988; 47: 63-72. , Manju Bhatnagar, p.63

21. Brown, J.(2016). Monsoons: an introduction, Journal of Climate, Bureau of Meteorology, Research & Development, With material from Ma. Wheeler.

22. Chao, W. C., & Chen, B. (2001). The origin of monsoons. Journal of the Atmospheric Sciences, 58(22), 3497-3507. p.3497

23. Coutinho, V.B., Prof. Alexander, Seraphim, P., Joseph, C. & Shaji, S. (2018). COMPASS, Journal of the Department of Tourism, 3(1), p11.

24. CLIVAR Asian-Australian Monsoon Panel & GEWEX Monsoon Asian Hydro-Atmosphere Scientific Research and Prediction Initiative. The Global Monsoon System: Research and Forecast, Report of the International Committee of the Third International Workshop on Monsoons (IWM-III) November. 2004, China, available from: http://www.clivar.org/organization/aamp/aamp.php&http://mahasri.cr.chibau.ac.jp/index_e.html

25. Reports to the nation on our changing planet. The North American Monsoon, p.2; available from: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwimqzbA0_TnAhVJqxoKHSg6AbMQFjABegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.cpc.ncep.noaa.gov%2Fproducts%2Foutreach%2FReport-to-the-Nation-Monsoon_aug04.pdf&usg=AOvVaw3a0kUduC-0Zu6R8ZDUelDb.

26. Sikim Tourism Calendar(2018), available from: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiOyIdIoYTIhUOCewKHZWdDscQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Ffsikkimtourism.gov.in%2FWebforms%2FGeneral%2Fpdf%2FfsikkimTOURISM_CALENDER.pdf&usg=AOvVaw2cyJmfcJquSW-R48_3PYoGc.

27. Yang, S., Silva, V.(2013). Monsoons, Wayne Higgins Climate Prediction Center, NCEP/NWS/ NOAA, Maryland, USA.

اما زمان زیادی طی نشده بود که هماهنگی امور به بهترین شکل انجام شد و مدرسه تلویزیونی توانست جایگاه خود را خصوصاً در بین دانش‌آموزانی که به اینترنت یا ابزار اتصال به آن دسترسی نداشتند، تثبیت کند.

از سوی دیگر برای معلمان نیز امکانی ایجاد شد تا تدریس خود را با تدریس‌های ارائه شده مقایسه کنند.

یکی از دروس موفق در مدرسه تلویزیونی درس جغرافیا بود که علاوه بر تدریس جذاب همکاران نباید از کنار محتوای مناسب کتاب‌های جغرافیا در این زمینه غافل شد. بازخوردهای دریافتی از سوی والدین نشان می‌داد جذابیت و کاربردی بودن محتوای جغرافیا سبب شده است که آن‌ها نیز همراه فرزندان‌شان در کلاس‌های جغرافیا حاضر شوند و از مباحث طرح‌شده استفاده کنند.

از اسفندماه آقای علیرضا عزیزی، سرگروه محترم جغرافیای استان البرز تدریس کتاب جغرافیای ۳ و خانم مریم سیدعبداللهی از شهر تهران تدریس جغرافیای ایران را بر عهده داشتند. همچنین آقای دکتر جامعی مسئول محترم دبیرخانه جغرافیا نیز تدریس بخشی از کتاب جغرافیای ۲ را عهده‌دار بودند. از اواخر فروردین نیز این‌جانب تدریس بخش‌های باقی‌مانده از کتاب جغرافیای ۲ و ۳ را بر عهده داشتم.



در این مدت قابلیت‌ها و کاستی‌های این شیوه تدریس به اطلاع مسئولان ذی‌ربط رسید و آنان نیز در حد امکانات و توان‌شان سعی کردند کاستی‌ها را رفع کنند. هر چند رسیدن به شرایط تدریس ایده‌آل در تلویزیون نیازمند فراهم کردن شرایط و امکاناتی نظیر درگیر شدن دانش‌آموز در جریان تدریس (از طریق ارسال پیامک، ارائه سؤالات در فضایی مکمل و ...) امکان ارزشیابی پایانی از طریق شبکه‌های اجتماعی و به صورت آنلاین، امکان استفاده از فیلم‌های علمی مکمل درس و ... است، اما تلاش شبانه‌روزی افرادی که سعی می‌کنند این برنامه‌ها حتی در روزهای تعطیل نیز ارائه شود، ستودنی است. برای آشنایی مخاطبان با شرایط، امکانات و محدودیت‌های تدریس تلویزیونی مصاحبه‌ای داشته‌ایم با مدرسان جغرافیا، خانم دکتر مریم سیدعبداللهی که جغرافیای ایران را تدریس می‌کند و آقای علیرضا حقگو که در سال جاری تدریس درس جغرافیای ۲ را بر عهده دارند. همچنین مجری محترم برنامه، جناب آقای حجازیان که علاوه بر فعالیت در صدا و سیما معلم نیز هستند.



اسفندماه ۹۸ بود که دانستیم عزم کرونا برای ماندن جزم است و شاید به این زودی‌ها صدای زنگ مدرسه در گوشمان طنین نیندازد. خانه‌ها مان به کلاس تبدیل شد و نگران و مردود شروع کردیم به آموختن راه‌های ارتباط با دانش‌آموزانمان در فضای مجازی. گروهی از معلمان در مناطقی بودند که به دلایل مختلف امکان برقراری ارتباط با دانش‌آموزانشان را نداشتند. وزارت آموزش و پرورش با همکاری سازمان صدا و سیما در صدد برآمدند تا این مشکل را با برگزاری کلاس‌های درس در تلویزیون حل کنند.

تلویزیون با داشتن تعداد زیاد مخاطب و دسترسی تقریباً همگانی به آن با همکاری آموزش و پرورش موفق شد مدرسه‌ای به بزرگی ایران تدارک ببیند.

آماده نبودن دست‌اندرکاران، مشخص نبودن زمان پایان این شرایط، آماده نبودن معلمان برای تدریس تلویزیونی آن هم به صورت پخش زنده و ... شاید کاستی‌هایی را در روزهای شروع به همراه داشت،

حوری قاهری

دبیر و سرگروه جغرافیای تهران

زنگ جغرافیا در مدرسه تلویزیونی ایران

لطفاً خودتان را به‌طور کامل معرفی کنید.

خانم سیدعبداللهی: با اهدای سلام، مریم سیدعبداللهی هستم دارای مدرک دکترای تغییرات آب و هوایی و دارای ۳۱ سال سابقه تدریس رسمی در آموزش و پرورش که در پست دبیری دبیرستان نمونه دولتی فرهنگ در منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران مشغول به کارم.



آقای حقگو: علیرضا حقگو، فوق لیسانس جغرافیای انسانی گرایش شهر و روستا هستم. ۲۰ سال سابقه تدریس دارم و در منطقه ۵ تهران مشغول به کارم. در طی سال‌های تدریس ابتدا به عنوان معلم برگزیده منطقه‌ای انتخاب شدم. بارها در الگوهای برتر تدریس در منطقه و استان رتبه اول یا دوم را کسب کردم و به عنوان مدرس ضمن خدمت در مجمع و کارگاه جغرافیا و زمین شناسی در شهر تهران و منطقه تدریس داشتم. دریافت تقدیرنامه از مدیرکل آموزش و پرورش شهر تهران به پیشنهاد اداره تکنولوژی و گروه‌های آموزشی متوسطه، دریافت تقدیرنامه‌های متعدد از معاون وزیر و رئیس سازمان آموزش و پرورش به دلیل ایجاد انگیزه در دانش آموزان و ارتقا و بهبود وضعیت آموزشی مدرسه در راستای اهداف آموزش و پرورش و همچنین همکاری با گروه‌های آموزشی، بخشی از فعالیت‌های من با همکارانم در سطح فرامدرسه‌ای است. دریافت تقدیرنامه به دلیل فعالیت‌های فوق برنامه و تلاش برای محرومیت زدایی از میهن عزیز اسلامی از رئیس سازمان بسیج فرهنگیان کشور و معاون برنامه ریزی و توسعه نیز از دیگر افتخارات این جانب است.

چگونه به مدرسه تلویزیونی دعوت شدید؟

خانم سیدعبداللهی: از طریق انجمن جغرافیایی شهر تهران، جناب آقای دکتر میرزایی به مدرسه تلویزیونی معرفی شدم، سپس با دعوت جناب آقای شیرزادی برای تدریس به مدرسه تلویزیونی به ادامه خدمت پرداختم.

آقای حقگو: به پیشنهاد مسئول گروه‌های جغرافیای شهر تهران از طرف اداره آموزش و پرورش دعوت به مدرسه تلویزیونی ایران شدم.

تدریس در مدرسه تلویزیونی چه مزایا و معایبی نسبت به کلاس‌های حضوری و آموزش آنلاین دارد؟

خانم سیدعبداللهی: در یک محدوده مشخص زمانی انتقال حجم بیشتری از اطلاعات توسط تلویزیون همراه با نشان دادن تصاویر متنوع از مبحث مورد تدریس امکان پذیرتر است تا تدریس به صورت آنلاین. حتی نسبت به تدریس حضوری در درس جغرافیای ایران به دانش آموزان، امکان مشاهده تصاویر متنوع از طبیعت ایران و روستاها و شهرهایی را که امکان مشاهده مستقیم برایشان مهیا نیست فراهم می‌کند.

در تدریس جغرافیا مشاهده نقشه‌ها و تصاویر متنوع نسبت به متن کلامی نظر دانش آموزان را بیشتر جلب می‌کند. در میزان یادگیری دانش آموزان در سراسر کشور در درس جغرافیا اختلافی وجود ندارد و آموزش‌ها یکسان است و دانش آموزان در دوره‌های مختلف نقاط کشور احساس می‌کنند که آموزش یکسان دریافت می‌کنند. اما معایبی نیز دارد، از جمله در استفاده گروهی از تلویزیون تفاوت‌های فردی شاگردان از لحاظ سرعت یادگیری، علایق و نیازهای آن‌ها مورد انکار قرار می‌گیرد. در استفاده دانش آموزان به صورت گروهی از تلویزیون، ما معلمان متوجه تفاوت‌های فردی دانش آموزان از لحاظ سرعت یادگیری و علاقه‌های آن‌ها نمی‌شویم. ارتباط ما با دانش آموزان یک ارتباط یک جانبه است و اطلاع از عکس العمل‌های آن‌ها برای ما امکان پذیر نیست. همچنین با توجه به وقت محدودی که برای تدریس داریم محتوای تدریس را کمی فشرده ارائه می‌دهیم.

آقای حقگو: به نظرم در برنامه تلویزیونی روح و ارتباط در برنامه زنده، ویژگی منحصر به فرد آن است. گسترش و دسترسی حداکثری دانش آموزان، استفاده از دبیران توانمند و قابلیت تکرار در فضای مجازی و استفاده از تصویر، ویژگی خاص این نوع تدریس است. البته عدم قطع ارتباط و تدریس همانند آن چیزی که در فضای مجازی اتفاق می‌افتد نیز ویژگی دیگر این برنامه است. اما عدم گنجانده شدن این تدریس‌ها در تقویم آموزشی و عدم دسترسی دانش آموز برای پرسش از نواقص این برنامه به شمار می‌رود.

در طی این مدتی که در تلویزیون تدریس می‌کنید چه بازخوردهایی از دانش آموزان یا همکاران دریافت کرده‌اید و این بازخوردها چه تأثیری در شیوه تدریستان داشته است؟

خانم سیدعبداللهی: در مورد باز خورد دانش آموزان همیشه گلایه‌مند از وقت محدود آموزش هستند و نشان دادن تصاویر متنوع از ایران مورد علاقه آن‌هاست و دانش آموزان به حل نمونه سؤالات آزمون علاقه دارند که در تدریس سال جدید تحصیلی سعی در حل نمونه سؤال دارم.

نهایت سپاس را دارم.

آقای حقگو: در پایان از همه عزیزی که در راستای اعتلای این مرز و بوم خالصانه تلاش می‌کنند، کمال سپاس‌گزاری را دارم.

از آنجا که مجری محترم برنامه سال‌ها در کسوت معلمی فعالیت کرده است و در زمینه آموزش خصوصاً آموزش تلویزیونی صاحب‌نظر است، در ادامه، نظر ایشان را در مورد زنگ جغرافیا در مدرسه تلویزیونی جویا شدیم.



لطفاً خودتان را به‌طور کامل معرفی کنید.

بنده اصغر حجازیان هستم متولد سال ۱۳۴۶ و از مهرماه سال ۶۷ تاکنون به تدریس منطق و فلسفه در مناطق مختلف شهر تهران مشغول بوده‌ام. بیشتر در مدارس فرهنگ، شاهد و مدارس مناطق محروم تدریس کرده‌ام. تحصیلات خود را در مقطع کارشناسی در رشته علوم سیاسی در دانشگاه شهید بهشتی و مقطع کارشناسی ارشد را در همین رشته در دانشگاه تربیت مدرس به پایان رساندم. همچنین دوره صلاحیت مدرس را نیز در همین دانشگاه گذرانده و مدتی نیز در دانشگاه تدریس کرده‌ام اما به خاطر علاقه‌ای که به تدریس در آموزش و پرورش داشتیم از سال ۶۷ به‌صورت معلم حق‌التدریس تمام‌وقت، با آموزش و پرورش همکاری داشتیم که تاکنون ادامه داشته است. سال‌ها در حوزه علوم انسانی مطلب و مقاله نوشته و تلاش کرده‌ام علوم انسانی آن‌چنان که شایسته است جایگاه خود را بیابد و در این زمینه خیلی متعصبانه پیش رفته‌ام و تلاش کرده‌ام علوم انسانی چه در برنامه‌های رسانه و چه در خارج از آن به جایگاه شایسته خود برسد.

از چه سالی فعالیت در صدا و سیما را شروع کردید؟

از سال ۱۳۷۸ وارد رسانه ملی شدم و در دوره‌های گویندگی خبر آموزش دیدم و از بین شش‌هزار نفر به همراه یازده نفر دیگر به‌عنوان مجری و گوینده خبر انتخاب شدم. در آغاز تأسیس شبکه خبر سه سال به‌عنوان گوینده و دبیر خبر مشغول به کار بودم و بعد در رادیو جوان و رادیو پیام در برنامه‌های مختلف آموزشی به‌صورت مقطعی فعالیت کردم. قریب

آقای حقگو: همکاران و دانش‌آموزان پیشنهاد کرده‌اند حضور دانش‌آموز نه به‌صورت فیزیکی، بلکه در چندین مانیتور و به‌صورت هم‌زمان و آنلاین وجود داشته باشد.

وجود چه شرایطی در استودیو سبب بهبود جریان تدریس می‌شود؟

خانم سیدعبداللهی: در استودیوی پخش اگر نقشه‌های جغرافیا و کره جغرافیایی داشتیم تدریس همکاران جغرافیا خیلی جذاب‌تر می‌شد.

آقای حقگو: امکان نمایش فیلم در حین تدریس، وجود تخته هوشمند و میزی که کتاب، آب و تایمر زمان باقی‌مانده روی آن قرار گیرد.

از نظر شما در این شیوه تدریس نیازهای آموزشی دانش‌آموزان کاملاً رفع شده است؟ اگر پاسختان منفی است، چه خلأهایی در این شیوه وجود دارد و چه راهکارهایی برای رفع آن‌ها پیشنهاد می‌کنید؟

خانم سیدعبداللهی: قطعاً در این شیوه آموزشی به‌طور کامل نیازهای دانش‌آموزان رفع نمی‌شود و این موضوع را باید همواره مدنظر داشت که آموزش‌های تلویزیونی تنها مکمل است نه جایگزین آموزش از طریق دبیران.

فرایند آموزش، شامل ارزشیابی آغازین، ارائه درس، بازخورد یادگیری و ارزشیابی پایانی است، در حالی که آموزش مجازی تلویزیونی که در حال حاضر ارائه می‌شود به ارائه درس محدود می‌شود و رصد تحولات یادگیری و پایش آن صورت نمی‌گیرد. این نوع از آموزش‌ها، از جنس آموزش‌های الکترونیکی تعاملی نیست، بنابراین نمی‌توانیم از تحقق کامل یادگیری اطمینان داشته باشیم.

برای کامل کردن فرایند یادگیری دانش‌آموزان بهتر است دانش‌آموزان از محتواهای آموزشی تهیه‌شده در شبکه شاد هم استفاده کنند و همکاران گرامی هم پرسش و پاسخ و تکرار درس و آزمون‌های متعدد را با دانش‌آموزان خود داشته باشند.

آقای حقگو: دانش‌آموزان سؤالات خود را به‌صورت پیامک هم‌زمان ارسال کنند و مجری نماینده آنان برای پرسش از معلم باشد، همانند آنچه در برنامه‌های دیگر تلویزیون اجرا می‌شود.

در پایان اگر نکته یا مطلبی هست که در سؤالات به آن اشاره نشده، بفرمایید.

خانم سیدعبداللهی: در پایان از زحمات جناب آقای شیرزادی و سرکار خانم صارمی و سرکار خانم قاهری، سرگروه محترم شهر تهران و از جناب آقای سلطانیان، مدیر محترم شبکه ۴ و همه دست‌اندرکاران مدرسه تلویزیونی ایران

آیا حضورتان در کلاس جغرافیا تأثیری در تغییر نگرش‌تان نسبت به این درس داشته است؟

تا حدودی پاسخ این سؤالتان را در بخش قبلی دادم. در این مدت خیلی بیشتر به جغرافیا علاقه‌مند شدم. موضوعات طرح‌شده بسیار با مسائل روز زندگی مرتبط است و همهٔ امور زندگی ما بستری جغرافیایی دارد. این درس توانسته است ارتباط خیلی خوبی بین این دو فراهم کند.

به نظر تان وجود چه شرایطی اثربخشی این برنامه را بیشتر می‌کند؟

به نظر من اگر بتوانیم بخش‌هایی از برنامه را در فضای زنده به لحاظ محیطی اجرا کنیم مثلاً متناسب با محتوای دروس در فضای روستاهایی که کشت و صنعت وجود دارد یا مناطقی که روی گسل یا کوه آتشفشان است، بسیار مؤثرتر خواهد بود. حتی اگر تصاویر و ویدئوهای آموزشی متناسب با درس را داشته باشیم می‌تواند به زنده بودن و تصویری بودن برنامه کمک کند، چون برنامه ما تلویزیونی است و برخلاف رادیو باید موضوعات درسی به‌صورت تصویری دیده شود. این راهکار می‌تواند میزان اثربخشی برنامه را تا حد زیادی افزایش دهد.

در پایان اگر نکته‌ای هست که در سؤالات به آن اشاره نشده است، بفرمایید.

اگر بتوانیم اولاً معلمانی انتخاب کنیم که به معنای واقعی کلمه معلم باشند، ثانیاً ویژگی‌های ارائهٔ تلویزیونی و رادیویی را داشته باشند مثل سرکار خانم قاهری که ارائه‌شان بسیار عالی و جذاب است یا خانم دکتر سیدعبداللهی. این‌ها می‌توانند در علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به رشته‌های مختلف جغرافیا مثل برنامه‌ریزی شهری، آب‌وهواشناسی و ... کمک کنند. همچنین برای آشنایی دانش‌آموزان با این گرایش‌ها برنامه‌هایی را تدارک بینیم. این موضوع می‌تواند در هدایت تحصیلی بچه‌های پایهٔ دوازدهم تأثیری بسزا داشته باشد.

به امید آنکه بتوانیم به اتفاق هم، کاری خداپسندانه برای دانش‌آموزان سرزمین عزیزمان ایران انجام دهیم. از وقتی که گذاشتید بسیار سپاس‌گزارم و برایتان آرزوی توفیق دارم.

در پایان از تمامی عزیزانی که در این مدت در کنار معلمان و دانش‌آموزان بودند و زحمت برنامه‌ریزی و هماهنگی تدریس‌ها بر عهدهٔ ایشان بود، همکاران ارجمندمان در وزارت آموزش و پرورش و مسئولان و کارکنان محترم شبکهٔ ۴ سیما، صمیمانه سپاس‌گزارم. سرکار خانم صارمی و جناب آقای شیرزادی که صبورانه کار هماهنگی برنامه‌ها را انجام دادند، جناب آقای سید محمدحسین اعرابی، تهیه‌کنندهٔ محترم برنامه و جناب آقای سید مسعود اعرابی و جناب آقای میلاد باریکانی که زحمت نظارت و ویرایش محتوا بر عهدهٔ ایشان بود و همهٔ عزیزانی که در اتاق فرمان همهٔ تلاش خود را به‌کار بردند تا تدریس‌های ما به شکلی مناسب و مطلوب ارائه شود.

ده سال است که در شبکهٔ آموزش به‌عنوان مجری و کارشناس برنامه‌های آموزشی مثل «فرصت برابر» ایفای نقش می‌کنم. حدود یک‌سال بود که به خاطر تجاری شدن برنامه در این حوزه فعالیت نمی‌کردم، اما از سال پیش با شروع کرونا مجدداً به‌عنوان مجری و کارشناس برنامهٔ مدرسهٔ تلویزیونی ایران در حوزهٔ علوم انسانی مجدداً به سازمان برگشتم. این برنامه کماکان ادامه دارد و این سری دوم برنامه است که به‌عنوان مجری اصلی آن در شبکهٔ ۴ مشغول فعالیت هستیم.

مدرسهٔ تلویزیونی چه تفاوتی با سایر برنامه‌های آموزشی سیما دارد؟

این برنامه هم مدرسه است و آموزش و پرورش و هم رسانه است و صدا و سیما. وظیفهٔ ما این است که این دو را به هم وصل کنیم، اما این که چقدر موفق بوده‌ایم بحثی جداست. من احساس می‌کنم متولیان آموزش و پرورش چون احساس می‌کنند باید کار از طریق رسانه پیش برود با سازمان حس غریبی دارند و از سوی دیگر رسانه هم کاملاً به امور آموزش و پرورش و تدریس مسلط نیست و یک شکافی در اینجا وجود دارد که امیدوارم برطرف شود. بنده چون هم در آموزش و پرورش و هم در رسانه فعالیت کرده‌ام کاملاً این نقصان را حس می‌کنم.

به‌عنوان معلم و مجری برنامه‌های آموزشی، نظر تان در مورد کارایی و اثربخشی بودن مدرسهٔ تلویزیونی چیست؟

این برنامه جای خودش را در بین برنامه‌های آموزشی تلویزیون باز کرده است، اما مشکلی که وجود دارد، در شهرهای بزرگ با اقبال کمتر روبه‌رو شده و در شهرها و مناطق محروم و روستاها به خاطر محدودیت اینترنت و شرایط اقتصادی، این برنامه توانسته است جایگاه بهتری داشته باشد. من و همکارانم در تلاش هستیم بهترین اتفاق در این زمینه پیش بیاید.

آیا زنگ جغرافیا توانسته است از جذابیت کافی برای دانش‌آموزان برخوردار باشد؟

یکی از مواردی که برای من خیلی جالب بود با اینکه سالیان سال در حوزهٔ علوم انسانی کار کردم و مطلب نوشتم و تدریس کردم، کلاس جغرافیا بود که جذابیت خاص خودش را نشان داد به این صورت که احساس می‌کنم نه تنها من و دانش‌آموزان بلکه همهٔ عوامل برنامه وقتی که جغرافیا تدریس می‌شود با اشتیاق آن را دنبال می‌کنند و این تصور که جغرافیا درسی حفظی است به کلی به کنار می‌رود، نه تنها برای من بلکه برای دیگران هم این پذیرفته می‌شود که جغرافیا علمی کاربردی است که در زندگی همهٔ ما نقش و تأثیر بسزا دارد.

بازدید علمی مجازی؛ محدودیت‌ها و فرصت‌ها

● حوری قاهری
● آرش نصر اصفهانی

چکیده

بازدید علمی به‌عنوان ابزاری برای عمق دادن به آموزش و تعمیق یادگیری همواره مورد توجه دبیران جغرافیا بوده است، هر چند به دلایل مختلف با اقبال چندانی از سوی مدیران مدارس و مسئولان آموزش و پرورش مواجه نشده است. در شرایط همه‌گیری بیماری کرونا عملاً امکان برگزاری بازدیدهای علمی وجود ندارد، اما تولید برنامه‌های زیاد و تمایل مردم به بازدیدهای مجازی فرصت غنیمتی است تا به این مهم پرداخته شود.

مقدمه

بارها پیش آمده است تا تصویری از کتاب درسی به دانش‌آموزانمان نشان دهیم و از آن‌ها بخواهیم برداشتشان را از آن تصویر بیان کنند. پاسخ‌های متفاوت دانش‌آموزان گاه سبب حیرت‌مان می‌شود. آن‌ها به نکاتی در تصویر توجه کرده‌اند که ما بعد از سال‌ها تدریس آن کتاب، توجه‌مان به آن نکته جلب شده بود. وقتی ذهن پویای دانش‌آموز می‌تواند از کتاب درسی با وجود محدودیت‌هایش در ارائه محتوا، استنباط‌هایی فراتر از انتظار ما ایجاد کند، قطعاً حضور در طبیعت و قرار گرفتن در محیط‌هایی خارج از کلاس می‌تواند امکان برخورداری از موقعیت‌های جدید و کسب تجربیات جدید را فراهم آورد و آموزش را لذت‌بخش‌تر و عمیق‌تر کند.

کلیدواژه‌ها: بازدید علمی، بازدید علمی مجازی، ساخت تور مجازی، ایجاد تور مجازی، تهیه فیلم

بازدید و گردش علمی به فعالیت گروهی از دانش‌آموزان گفته می‌شود که با اهداف از پیش تعیین‌شده و با برنامه‌ریزی مشخص برای آشنایی و شناخت بیشتر یک موضوع انجام می‌پذیرد که برای اجرای این فعالیت دانش‌آموزان از محیط کلاس و مدرسه خارج می‌شوند (جعفری، ۱۳۸۱: ۶۰).

گردش علمی کاری است علمی که بیرون از کلاس، آزمایشگاه یا کتابخانه صورت می‌گیرد و گاهی برای مطالعه جامعه است که با توجه به هدف‌های معین آموزشی از طرف معلم و شاگرد طراحی و تنظیم می‌شود و شامل مشاهده محیط اطراف، مطالعات مستقیم و دست اول درباره یک مسئله، جمع‌آوری اطلاعات از طریق مشاهده، پرسش‌نامه، مصاحبه، اندازه‌گیری و نمونه‌برداری است که از طریق آن در مورد اعتبار فرضیه‌ها، تشخیص تغییرات یا درستی و صحت شرایط و موقعیت‌ها اطمینان حاصل می‌شود و دانش‌آموز چیزهایی که مطابق با غریزه ذاتی اوست می‌یابد و با برانگیخته شدن حس کنجکاوی به اکتشاف می‌پردازد (امیدی و ابراهیمی، ۱۳۹۰: ۷۲).

بازدید علمی از این جهات مختلف دارای اهمیت است:

- آشنایی بیشتر دانش‌آموزان با دستاوردهای علمی و فرهنگی جامعه؛
- تقویت روحیه مشارکت و همکاری در دانش‌آموزان؛
- ایجاد نشاط و پویایی در فرایند آموزش؛
- تعمیق یادگیری.

در بازدید علمی مجازی نمی‌توان انتظار تقویت روحیه مشارکت و همکاری را همچون یک بازدید علمی واقعی داشت، اما سایر اهداف می‌تواند در این نوع بازدید نیز تحقق یابد.

- بازدیدهای علمی همیشه با محدودیت‌هایی نیز مواجه‌اند از جمله:
- صرف زمان زیاد برای اجرای بازدید؛
- به هم خوردن برنامه رسمی مدرسه؛
- مخالفت مدیر، سایر معلمان (به دلیل از دست دادن ساعت تدریسشان) و اولیای دانش‌آموزان.

این موارد سبب می‌شود تمایل معلمان برای اجرای بازدیدهای علمی چندان زیاد نباشد. بازدید علمی مجازی با داشتن بسیاری از مزایای بازدید علمی در فضای واقعی، محدودیت‌های ذکر شده را ندارد.

در یک بازدید علمی واقعی باید:

- طراحی بازدید علمی صورت گیرد.
- محل مورد مطالعه انتخاب و امکانات آن بازدید شود.
- موافقت مدیر مدرسه، اداره و اولیای دانش‌آموزان گرفته شود.
- با مسئولان محلی هماهنگی‌های لازم صورت گیرد.
- وسایل حمل و نقل و بودجه گردش علمی فراهم شود.
- سؤال‌هایی که شاگردان در ضمن گردش علمی باید پاسخ دهند تهیه شود.
- وظایف هر یک از دانش‌آموزان در جمع‌آوری اطلاعات و مدارک برای تهیه گزارش تعیین شود.
- نقشه یا بروشور تهیه شود.
- طرز رفتار شاگردان هنگام بازدید و به‌ویژه رعایت نکات ایمنی مشخص شود.

- نوع لباس و وسایل گردش علمی مشخص شود.
- تناسب بین تعداد شرکت‌کننده و گنجایش محل بازدید مورد توجه قرار گیرد.

در بازدید علمی مجازی بخش‌های قابل توجهی از موارد بالا که معمولاً نیازمند صرف وقت، هزینه و هماهنگی است حذف می‌شود.

بازدید علمی مجازی دارای مزایای زیر است:

۱. امکان بهره‌مندی بیشتر دانش‌آموزان در گستره جغرافیایی وسیع‌تر در مقایسه با بازدید حضوری به دلیل ظرفیت ایجادشده و گسترش زیرساخت فناوری اطلاعات؛
 ۲. کاهش وقت و صرفه‌جویی در زمان برای بازدیدکنندگان و عدم نیاز به جابه‌جایی آنان؛
 ۳. کاهش هزینه‌ها برای مدرسه مجری برنامه با توجه به شرایط اقتصادی کنونی؛
 ۴. کاهش مخاطرات برای بازدیدکنندگان (مخاطراتی همچون حادثه در جاده، حادثه در محل بازدید و ...)
 ۵. بازده بیشتر علمی (به دلیل عدم خستگی ناشی از حمل و نقل و شرایط اقلیمی حاکم در محیط مورد بازدید).
- حال باید دید آیا معلمان می‌توانند بازدیدهای علمی مجازی را به تنهایی تهیه و اجرا کنند؟
- برای معلمی که بازدید علمی را مکمل کتاب درسی در آموزش جغرافیا می‌داند، برنامه‌های زیادی وجود دارد که می‌تواند برای اجرای بازدید علمی از آن‌ها استفاده کند.

در صورتی که تصاویر و امکانات گوگل ارث پاسخ‌گوی انتظار معلم از بازدید علمی نباشد، راه‌ها و برنامه‌های دیگری نیز وجود دارد که اغلب شباهت زیادی با هم دارند و مستلزم صرف هزینه بیشترند.

● مراحل ساخت تور مجازی

برای ایجاد تور مجازی، باید تجهیزات و نرم‌افزارهای مناسب را پیدا و نقشه نقاط مورد نیاز برای عکاسی را تهیه کرد، دوربین را در جای مناسب قرار داد، عکس گرفت و تصاویر خود را در نرم‌افزار تور مجازی بارگذاری کرد.

۱. پیدا کردن تجهیزات و نرم‌افزار مورد نیاز

در این مرحله می‌توان از تجهیزات پیشرفته مانند یک دوربین مناسب، تجهیزات عکاسی پانوراما (سه پایه و هد پانوراما) یا تجهیزات بسیار ساده‌تر مانند دوربین گوشی موبایل خود و استفاده از نرم‌افزارهای رایگان بهره برد. برای داشتن تصاویر ۳۶۰ درجه می‌توان از گوشی موبایل هم استفاده کرد به این ترتیب که کافی است اپلیکیشن گوگل کرما یا گوگل استریت ویو را نصب کرد.

۲. ساخت لیست مکان‌ها و نقاط مورد نیاز برای عکس‌برداری
ابتدا باید لیستی از تمام مکان‌هایی که قرار است عکاسی شوند تهیه کرد. در این مرحله باید در محدوده یا داخل مکانی که جهت بازدید در نظر گرفته شده است راه رفت و مکان‌هایی را که باید از آن‌ها عکس گرفته شود یا مسیرهایی را که باید از آن‌ها گذشت، مشخص کرد. طبیعتاً باید بهترین نقطه عکاسی را برای هر فضا مشخص و در نهایت این نقاط را در یک لیست پشت سر هم یادداشت کرد. این لیست نقاط عکاسی را مشخص می‌کند.



۳. آماده کردن مکان و دوربین جهت عکس‌برداری

در این مرحله باید دوربین را روی سه پایه قرار داده و اشیای مزاحمی که در مسیر دید دوربین است جابه‌جا کرد، سپس نور محیط را کنترل کرد تا تصاویر بهترین کیفیت را داشته باشند. در این مرحله بهتر است یک عکس آزمایشی گرفته شود و نور، محل سه پایه، وجود بازتاب از سطوحی مثل شیشه و ... در آن مورد بررسی قرار گیرد.

۴. گرفتن تمامی عکس‌های موجود در لیست نقاط مورد نیاز تور مجازی

بر اساس لیست نقاطی که در مرحله دوم تهیه شده‌اند از تمامی نقاط عکس گرفته می‌شود. طبیعتاً داشتن عکس‌های بیشتر، بهتر از جا افتادن بعضی نقاط است.

برنامه‌های مناسب برای

اجرای بازدید علمی مجازی

یکی از دسترس‌ترین و کم‌هزینه‌ترین برنامه‌ها برای برگزاری بازدیدهای علمی گوگل ارث است.

در برنامه گوگل ارث نیازی به تهیه دوربین، رفتن به محل انتخاب‌شده و تهیه عکس‌های پانوراما نیست و هر معلمی می‌تواند با نصب این برنامه و تهیه فیلم و عکس از محل مورد نظرش، آن‌ها را با دانش‌آموزانش به اشتراک بگذارد.

مراحل تهیه فیلم برای بازدید علمی در گوگل ارث

- نصب برنامه گوگل ارث؛
- انتخاب مکان مورد نظر بر اساس اهداف بازدید علمی؛
- تعیین نقطه شروع و پایان بازدید؛
- فعال کردن نوار Toolbar.



ابتدا باید گزینه Recorder a Tour را از نوار ابزار بالا انتخاب کرد. پس از انتخاب این گزینه پنجره زیر نمایش داده می‌شود.



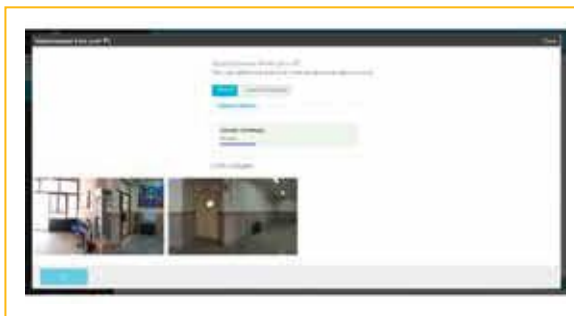
با انتخاب علامت ضبط تصویر، می‌توان مرحله‌ای را که از قبل تعیین شده (اعم از مسیر حرکت، استفاده از کوچک یا بزرگ کردن مقیاس و ...) توسط موس اجرا و ثبت کرد. همچنین با فعال کردن میکروفن، می‌توان توضیحات مورد نیاز را به فیلم افزود.

پس از اتمام کار و قطع حالت ضبط، پنجره زیر ظاهر می‌شود که مانند هر فایل دیگری با انتخاب علامت save در سمت راست می‌توان فیلم را در همین صفحه و در بخش مکان‌ها که در سمت چپ قرار دارد، ذخیره کرد.

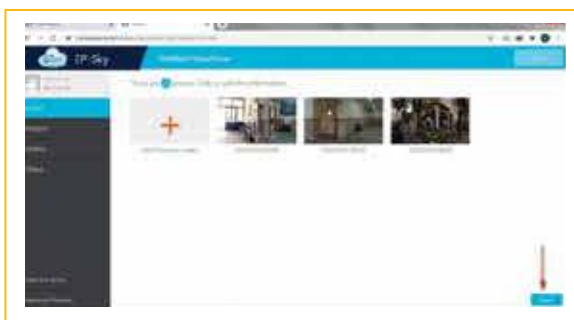


هر گاه روی تور مورد نظر دو بار کلیک شود، پنجره اول مجدداً باز و با انتخاب Play تصاویر ضبط‌شده مجدداً تکرار می‌شوند. همچنین وقتی در ستون سمت چپ و روی تور مورد نظر کلیک راست انجام شود می‌توان این فایل را ایمیل کرد.

پس از انتخاب همه تصاویر Ok را می‌زنیم.



سپس همه تصاویری که انتخاب کردیم ظاهر می‌شوند. در پایین و سمت راست پنجره باز شده گزینه Next را می‌زنیم.



در پنجره ظاهر شده همه تصاویر با O نشان داده شده‌اند که باید برای هر کدام Hotspot قرار دهیم.



با انتخاب Edit Hotspot روی هر تصویر، آن تصویر در پنجره‌ای دیگر نمایش داده می‌شود.



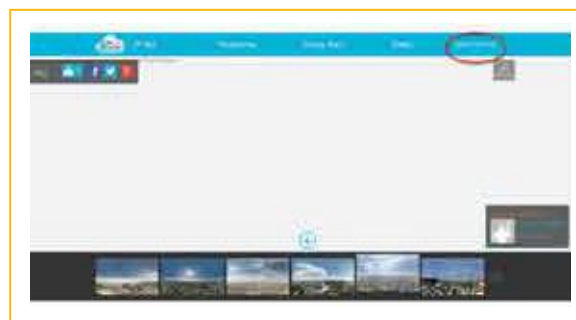
5. ایجاد تور مجازی

پس از تهیه تمامی تصاویر با استفاده از نرم‌افزار انتخاب شده، می‌توان تور مجازی خود را با متصل کردن عکس‌ها و اضافه کردن موزیک و صدا و ویژگی‌های اضافی به عکس‌ها، ایجاد کرد.

نرم‌افزارهای مناسب برای ساختن تور مجازی VR2، Panotour، ۳DVista، Tourweaver، Google Tour Creator، Pano، Krpano و ... هستند. همچنین از طریق سایت Sky easypano نیز می‌توان تور مجازی ساخت.

مراحل ساخت تور مجازی در سایت Skyeasypano.com

وارد سایت می‌شویم و از نوار بالا گزینه sign up را انتخاب می‌کنیم.



پس از ثبت نام می‌توانیم وارد صفحه اصلی شویم و ابزارهای آن استفاده کنیم
ابزار virtual tour را انتخاب می‌کنیم و از صفحه باز شده Make Virtual tuor Online را برمی‌گزینیم.



در صفحه باز شده از کاربر خواسته می‌شود که عکس پانوراما را آپلود کند.



علاقه‌مندان قرار دهیم.



در آخر می‌توانیم با انتخاب گزینه Share تور ساخته شده را در فضاهای مورد نظر مثل سایت و ... به اشتراک بگذاریم.



برای ساختن تورهای مجازی و اجرای بازدیدهای علمی از این طریق، برنامه‌ها و راه‌های زیادی وجود دارد که سعی شد دو نمونه از آن‌ها به صورت خلاصه معرفی شود.

با توضیحات داده شده، استفاده از گوگل ارث برای بازدیدهای علمی به دلیل در دسترس بودن، آسانی استفاده و عدم نیاز به تجهیزات و امکانات خاص، تقریباً برای همه معلمان جغرافیا امکان‌پذیرتر است.

شرایط پیش‌آمده در جهان سبب شده است تا معلمان بدون گذراندن دوره‌های آموزشی و فقط بر حسب نیاز به برنامه‌های مرتبط با آموزش آنلاین، مهارت‌هایی را از یکدیگر بیاموزند که شاید آموزش این مهارت‌ها از طریق وزارت آموزش و پرورش نیازمند برنامه‌ریزی‌ها، نامه‌نگاری‌ها و صرف وقت و هزینه زیادی بود.

امید که نوشتار پیش رو گامی کوچک در جهت آموزش بخشی از این مهارت‌ها برداشته باشد.

منابع

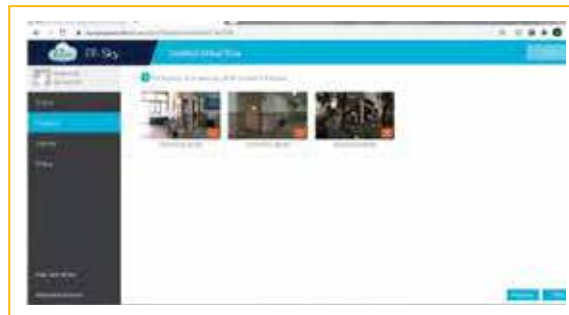
۱. امیدی، فریدون و ابراهیمی، سمیه (۱۳۹۰). روش‌های نوین یاددهی - یادگیری. تهران: انتشارات کنکاش، چاپ اول.
۲. جعفری، ناصر (۱۳۸۱). شیوه‌های ارزشیابی مستمر از دانش‌آموزان. تهران: نشر چاپار فرزندان، چاپ اول.
۳. فلاحیان، ناهید؛ آرام، محمدباقر؛ نادری، مریم و احمدی، مریم (۱۳۸۹). روش آموزش مطالعات اجتماعی. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی، چاپ اول.
4. www.sky.easypano.com

در اینجا می‌توانیم ۴ نوع Hotspot داشت: از چپ به راست، فلش، عکس، متن یا ویدئو.

با انتخاب فلش می‌توانیم مسیر حرکت را مشخص کنیم و همچنین با انتخاب Titel می‌توانیم در محلی که مورد نظر است نام مکان یا توضیحاتی در مورد آن مکان را به تصویر اضافه کنیم.



پس از اضافه کردن همه تصاویر و تعیین جهت، ارائه توضیحات یا اضافه کردن عکس یا ویدئو به آن‌ها در گوشه بالا سمت راست گزینه Done را انتخاب می‌کنیم. در صفحه نمایش داده شده تعداد لینک هر تصویر مشخص شده است.



سپس گزینه Next را می‌زنیم و مشخصات تور را که در صفحه ظاهر شده ثبت می‌کنیم و در نهایت با انتخاب گزینه View می‌توانیم تور ایجاد شده را مشاهده کنیم.

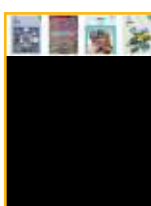


در ادامه می‌توانیم با قابلیت بارکدسازی که در پایین صفحه وجود دارد بارکد تور را دریافت و از طریق سایت یا به صورت چاپی آن را در اختیار

منابع جدید جغرافیایی

مجله جغرافیا

Journal of Geography
Vol. 119, 2020, Issue. 4



چکیده مقالات منتخب شماره ۴ از دوره ۱۱۹ سال ۲۰۲۰ مجله جغرافیا^۱ به این ترتیب است:

● سواد رسانه‌ای جغرافیایی انتقادی در آموزش جغرافیا:
یافته‌های پروژه MiDENTITY در اتریش
کریستین هینترمن و دیگران

چکیده

رسانه‌ها عرصه‌ای هستند که در آن مبارزه گفتمانی بر سر هویت‌ها، فرهنگ‌ها و جغرافیاها انجام می‌شود. رسانه‌ها شیوه‌های تفکر و عملکرد ما را در برابر ایده‌ها و برداشت‌های ما از «ما» و «دیگران» سازمان می‌دهند. با گسترش فناوری اطلاعاتی مشارکتی، کاربران (جوان) رسانه‌ها از طریق فعالیت‌هایی مانند به اشتراک گذاری، پسندیدن و یادداشت گذاری، رویدادهای رسانه‌ای را تقویت یا به چالش می‌کشند. پروژه MiDENTITY به این پدیده از منظر آموزشی پرداخته و یک مطالعه موردی درباره اجرای سواد رسانه‌ای جغرافیایی انتقادی در آموزش جغرافیا را ارائه می‌دهد. هدف اصلی آن، توانمندسازی دانشجویان برای ایجاد روش خودکنترلی در استفاده از رسانه‌هاست که نتیجه آن در شیوه‌های برخط خودشان از برخورداری یا محرومیت اجتماعی انعکاس پیدا می‌کند.

● تصویر زنان در عکس‌های کتاب‌های درسی مبنای جغرافیای انسانی

جیلیان آپسون و دیگران

چکیده

تحقیق نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی نقش مهمی در تعیین محتوای درس و تأثیرگذاری بر برداشت دانشجویان از یک رشته دارند. عکس‌ها به‌ویژه از این جهت قدرتمند هستند که به‌عنوان

در سه دهه گذشته شاهد تغییراتی اساسی در انتصابات و شغل‌های اعضای هیئت علمی بوده‌ایم. دوره تصدی‌گری و اشتغال به عنوان اعضای هیئت علمی رو به کاهش گذاشته، در حالی که موقعیت‌های غیررسمی، پاره‌وقت و تمام‌وقت در حال افزایش است. با این حال بسیاری از افراد در دانشگاه اطلاعات ناقص یا ساده‌انگارانه‌ای در مورد ماهیت این بخش در بدنه علمی دارند و همچنان به عنوان استاد راهنما و آماده‌سازی دانشجویان تحصیلات تکمیلی فقط برای موقعیت‌های تصدی پست علمی با مسئولیت‌های توزیع شده در تحقیق، آموزش و خدمات ادامه می‌دهند. برای اینکه مربیان بهتری شویم، باید تغییرات عمیقی را که در بازار کار دانشگاهی در جریان است، درک کنیم. این مقاله عواملی را مورد بحث قرار می‌دهد که باعث تغییر ساختار در انتصابات و شغل‌های اساتید شده است، ماهیت پست‌های جدید اساتید را شرح می‌دهد و راهنمایی می‌کند چگونه می‌توانیم مربیان بهتری باشیم برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود که به دنبال مناصب دانشگاهی هستند.

● تدوین و کاربرد برنامه‌های درسی جغرافیای چندبعدی ترکیبی از منظر سنجش از دور منطقه‌ای چینگ آی ونگ و دیگران چکیده

جغرافیا می‌تواند کیفیت زندگی شهروندان را با بهبود درک آن‌ها از جمعیت، منابع، محیط زیست و توسعه مناطق جغرافیایی بهبود بخشد. ظهور فناوری سنجش از دور، روش مناسبی برای درک چشم‌انداز جغرافیایی منطقه‌ای فراهم می‌کند. تهیه یک برنامه درسی جغرافیای منطقه‌ای برای دانشجویان دانشگاه که شامل فناوری مدرن سنجش از دور برای پرورش سواد جغرافیایی آن‌ها و رواج فناوری سنجش از دور می‌شود، مهم است. برای تمرکز بر توسعه توانایی ارزشمند دانشجویان در تفکر انتقادی در شرایط فضایی، در این مقاله روش‌هایی برای مشاهده خصوصیات فضایی - زمانی (چندزمانی، چندمقیاسی، چندزاویه‌ای)، خصوصیات کالبدی (چندطیفی، چندمنظوره) و خصوصیات ترکیبی طبیعی (چندعنصری، چندرسانه‌ای) جغرافیای منطقه‌ای از طریق ابزارهای چندبعدی معرفی شده است. با ارائه یک درس جغرافیای سنجش از دور منطقه‌ای به عنوان نمونه، این مقاله، اهداف، ساختار محتوا و ساخت مدیریت آموزش را مورد بحث قرار می‌دهد. سپس، این مطالعه در مورد برنامه‌ها و پیش‌بینی‌ها برای تهیه درس بحث می‌کند. مشاهدات جغرافیایی و آموزش جغرافیا از منظر چندبعدی روش‌های ابتکاری و نتایج بهتری از نظر کیفیت تحصیل دانشجویان در برنامه‌های درسی آموزش عالی فراهم می‌کند.

● تسلط تجربی در تالار سخنرانی جولیان بریگستوک چکیده

اقتدار یکی از مفاهیم مناقشه‌برانگیز و مبهم در نظریه اجتماعی و آموزش است. اقتدار رابطه‌ای است که مبتنی بر ناهماهنگی دانش، تخصص یا تجربه است. با استفاده از مشاهدات تدریس و مصاحبه‌ها با دانشجویان کارشناسی و سخنرانان در مورد تجربیاتشان در زمینه آموزش گروه‌های بزرگ، بحث می‌شود که برخلاف تمرکز استادان بر اقتدار و تخصص حرفه‌ای، بسیاری از دانشجویان با شدت بیشتری به اشکال تجربی اقتدار در سخنرانی‌ها پاسخ می‌دهند. به عبارت دیگر،

تصاویر واقعی به نظر می‌رسند و دانشجویان اغلب می‌توانند آن‌ها را بهتر از متن به خاطر بیاورند. این مطالعه عکس شش کتاب درسی مبانی جغرافیای انسانی را برای ارزیابی تصویر زنان بررسی می‌کند. در مقایسه با مطالعه مایر (۱۹۸۹)، تعداد عکس‌ها در کل و عکس‌های زنان افزایش داشته است. با این حال محتوای عکس‌ها زنان را اساساً در نقش‌هایی سنتی و منفعل نشان می‌دهند که به عنوان یک هنجار تلقی می‌شوند. در نتیجه، این کتاب‌های درسی از درگیر شدن دانشجویان در بحث‌های معنادار در مورد جنسیت و نقش‌های زن در جامعه در میان فرهنگ‌ها باز می‌مانند.

● ارزیابی جغرافیایی برنامه ارزیابی ملی پیشرفت آموزشی (NAEP): آیا دوباره برمی‌گردد؟ مایکل سولم و جوزف استولتمن چکیده

برنامه ارزیابی ملی پیشرفت آموزشی (NAEP) به طور دوره‌ای ارزیابی‌های سطح ملی موفقیت دانشجویان را در جغرافیا ارزیابی می‌کند. در ژوئیه ۲۰۱۹، هیئت امنای کنترل ارزیابی ملی، تصمیم حذف ارزیابی‌های جغرافیا، اقتصاد، هنر و زبان خارجی از برنامه آزمون NAEP تا سال ۲۰۲۹ را اعلام کرد. در این یادداشت، دلایل و رای تصمیم هیئت دولت را بررسی می‌کنند و در مورد آن چیزی بحث می‌کنند که جغرافی دانان می‌توانند انجام دهند تا به نفع آن دفاع کنند و از گزارش‌ها و داده‌های جغرافیایی NAEP بیشتر بهره ببرند.

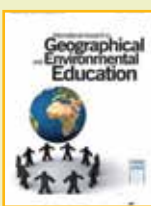
مجله جغرافیا در آموزش عالی Jornal of Geography in Higher Education Vol. 44, 2020, Issue. 3



چکیده مقالات منتخب شماره ۳ از دوره ۴۴ سال ۲۰۲۰ مجله جغرافیا در آموزش عالی^۲
به این ترتیب است:

● آموزش دانشجویان تحصیلات تکمیلی در دوره تغییر ساختار شغلی اعضای هیئت علمی کاویتا پاندیت چکیده

باعث
تعامل و
انگیزه بالاتر
یادگیرنده می شود.
چالش هایی برای
پذیرش بیشتر نیز ارائه شده
است.



**تحقیقات
بین المللی در آموزش
جغرافیا و محیط زیست**
International Research in Geo-
graphical and Environmental Educa-
tion

Vol. 29, 2020, Issue 3

چکیده مقالات منتخب شماره ۳ از دوره ۲۹ سال ۲۰۲۰
مجله تحقیقات بین المللی در آموزش جغرافیا و محیط
زیست^۳ به این ترتیب است:

● **قابلیت های جغرافیایی، تحلیل آموزشی و تفکر درسی؛
پیشبرد گفت و گوی بین روش آموزش و برنامه درسی؛
گابریل بله
چکیده**

یکی از ایده های پروژه (های) قابلیت های جغرافیایی، آغاز یک بحث
بین المللی در مورد اهداف و ارزش های آموزش جغرافیا است. در راستای
این منظور، هدف این مقاله بررسی برخی از دیدگاه های اصلی مورد
استفاده در قابلیت های جغرافیایی، مانند تفکر برنامه درسی، معلم
به عنوان «خالق برنامه درسی» و نقطه نظر دانش قدرتمند و بررسی
آن ها در رابطه با سنت های قاره ای و شمال اروپا از روش آموزش و
موضوع فن تعلیم است. این امر به ویژه از طریق یک قرائت از متخصص
تعلیم و تربیت آلمان «کلافکی» و نظریه طبقه بندی آموزش او و
استفاده از چارچوب تحلیل دیداکتیک وی انجام می شود. این تحقیق
نشان می دهد که چگونه دیدگاه های دانش و توانایی های قدرتمند در
قابلیت های جغرافیایی، نقطه نظرها در خصوص منابع و آموزش رسمی
توسط «کلافکی» را منعکس می کند. با تکیه بر ایده او از توان آموزشی
و ارتباط مثال زدنی، نمونه ای از تفکر برنامه درسی دانش بنیان در
جغرافیا با استفاده از یک مورد مبتنی بر دیدگاه جغرافیایی - زمانی
برای یک تحلیل مختصر آموزشی ارائه شده است. چنین مثال هایی
می تواند به عنوان مدل های تعلیمی موضوعی برای تفکر برنامه درسی
عمل کند. در انتها مقاله با برخی از ملاحظات در مورد چرخش دانش
به پایان می رسد و برخی از چالش های آینده برای آموزش جغرافیا را
نشان می دهد.

● **منحنی دانش: ترکیب انواع دانش باعث تفکر قدرتمند
می شود**

بین دیدگاه دانشجویان و استادان در مورد مفهوم اقتدار آموزشی
تفاوت وجود دارد. از طریق بحث درخصوص یک مداخله آموزشی
با هدف تجربه ساده با روابط اقتدار در سالن سخنرانی، این مقاله به
مفهوم سازی سیاست رهایی بخش و آزمایشی اقتدار آموزشی کمک
می کند؛ جایی که دانشجویان نه تنها برای تفکر مستقل، بلکه برای
دیدن وجود خودشان (زمینه های عملشان) به عنوان یک مشکل مهم
فکری برای تعامل به چالش کشیده می شوند. این امر مستلزم فراتر
رفتن از انواع ایده آل مرجع آموزشی «وبری» غالب (سنتی، عقلی -
قانونی، کارزماتیک و کارزماتیک - فکری) به سوی درک کامل تری
از اشکال تجربی اقتدار است.

● **واقعیت مجازی در کلاس درس آموزش عالی: امکان سنجی
و توان ادغام در برنامه درسی
مایکل دیتنا و مارگارت کادیری
چکیده**

تعامل با یادگیرنده یک چالش در آموزش جغرافیا و به طور کلی
آموزش عالی است و واقعیت مجازی فراگیر دارای امکانات زیادی است،
اما یافتن برنامه های کاربردی ساده و آسان که از نظر آموزشی نیز ارزش
داشته باشند می تواند یک چالش باشد. سه اجرای آزمایشی شبیه سازی
کامل کره زمین به صورت واقعیت مجازی در محیط کلاس با استفاده
از سخت افزار پیشرفته واقعیت مجازی انجام شد. این آزمایش ها با
دانشجویان درس جغرافیا و علوم انسانی رقومی انجام شد و هدف از
این کار ارزیابی استفاده از واقعیت مجازی فراگیر در افزایش تعامل
یادگیرنده بود. از «مدل پذیرش فناوری» تا حدی برای به دست
آوردن داده های نظرسنجی مناسب و از رویکرد استقرایی
برای تحلیل موضوعی استفاده شد. براساس داده های
جمع آوری شده، یک مبنای مشهود منطقی دیده
شد که دانشجویان استفاده از ابزار را نسبتاً آسان
می دانند و درک و تعامل آن ها را افزایش
می دهد. یافته ها مطابق با یافته های
مطالعات قبلی است که نشان
می دهد محیط های واقعیت
مجازی فراگیر احساسی
قوی از حضور
درک شده ایجاد
می کنند
که

مایکل یانگ درباره «دانش قدرتمند» به عنوان نوعی دانش که باید در آموزش اصل باشد، به طور گسترده نوشته است: «دانشی که - مثل بسیاری مفاهیم دیگر - قابل اعتماد و بالقوه قابل آزمایش باشد، به ما در درک جهان طبیعی و اجتماعی کمک می کند و زبانی را برای کاربرد معنادار در بحث های اخلاقی و سیاسی به ما پیشنهاد می دهد.» برای مشارکت در بحث دانش قدرتمند، نویسندگان اصطلاح منحنی دانش را معرفی می کنند و انواع دانش را در محورهای سطح انتزاع و درجه قدرت تبیین به تصویر می کشند. آن ها استدلال می کنند که ترکیب عناصر دانش که در موقعیت های مختلف روی این منحنی قرار دارند، همان چیزی است که استفاده از دانش و فرایند تفکر را قدرتمند می سازد. مضامینی از درس جغرافیا در مدارس با مثال مهاجرت ها از جنوب به شمال در جهان نشان داده شده است.

● نقش مفاهیم جغرافیایی و دانش قدرتمند در یک برنامه

درسی به نام آینده ۳

آلاریک مود

چکیده

این مقاله بررسی می کند آیا جغرافیا می تواند دانش قدرتمندی را فراهم کند که یک عنصر اصلی برنامه درسی به نام «آینده ۳» و یک مؤلفه مهم پیشنهادی پروژه قابلیت های جغرافیایی برای آموزش جغرافیاست. دانش قدرتمند دانشی است که به دانشجویان توانایی ذهنی در تحلیل، تبیین، پیش بینی، ارزیابی و تفکر درباره جهان را از راه هایی نشان می دهد که فراتر از تجربه شخصی آنهاست. این مقاله بر دو جنبه از این دانش متمرکز است: اولی استفاده از مفاهیم برای اندیشیدن به روش های جدید و دوم، توانایی تعمیم ها و کاربرد آنها در زمینه های جدید. در این مقاله همچنین ضمن بررسی استدلال ها مبنی بر عدم توانایی ایجاد دانش قدرتمند به کمک مفاهیم جغرافیا به آن ها پاسخ می دهد. در انتها نتیجه گیری می کند که جغرافیا در برنامه درسی «آینده ۳» بر درک دانشجویان از روش های جغرافیایی تفکر براساس مفاهیم اصلی و کاربرد آنها تأکید دارد. این درک می تواند از طریق طیف گسترده ای از محتوا، از مکانی به مکان دیگر با یک روش جغرافیایی مناسب، توسعه یابد.



برنامه ریزی مسکن شهری، با

نگاهی به ایران

امروزه جوانان در دنیایی بزرگ می شوند که پدیده گرم شدن کره زمین اتفاق می افتد و تغییرات غیرقابل انکار در شرایط طبیعی از جمله افزایش سطح آب دریاها، تغییرات شدید در وضع هوا و تغییرات در گونه های گیاهی و انواع جانوری ایجاد می شود. افزایش جمعیت و جهانی سازی و جابه جایی مردم، پول، ایده ها و فرهنگ ها در سراسر جهان روابط ژئوپلیتیکی پیچیده ای را به وجود می آورند. جوانان همچنین دسترسی بی سابقه ای به اطلاعات دارند. مدارس به جوانان این امکان را می دهند تا به دنیای پیچیده پیرامون خود معنا ببخشند و واقعیت ها و تصورات را در یک چارچوب قابل فهم و گسترده تر قرار دهند. آن ها به جوانان کمک می کنند تا جای خود را در دنیایی پیچیده و در حال تغییر پیدا کنند. معلمان راهنمای اصلی توانمندی جوانان در یادگیری جغرافیا هستند. آن ها با استفاده از دانش و مهارت های خود به چالش ها و سؤالات پاسخ می دهند و دانش آموزان را درگیر ایده های جدی می کنند. این کتاب الهام بخش برنامه های درسی جدید در مورد اهداف و ارزش های گسترده تر جغرافیا در مدارس است. کتاب به طور تخصصی یک نقشه راه برای بهبود ارتباط، جذابیت و کاربرد جغرافیا به عنوان یک موضوع اساسی و بنیادی در آموزش ارائه می دهد. کتاب **توان آموزش جغرافیا و رویکرد قابلیت: قابلیت های جغرافیایی و مدارس** تألیف ریچارد باستین در سال ۲۰۱۹ توسط انتشارات پالگرو مک میلان در ۲۲۴ صفحه منتشر شده است. عناوین فصل های کتاب به ترتیب زیر هستند:

فصل اول. هدف مدارس چیست؟

فصل دوم. تهیه یک برنامه درسی برای «بحران»

فصل سوم. بازگشت به «جغرافیا»

فصل چهارم. «رویکرد قابلیت ها» در آموزش جغرافیا

فصل پنجم. توسعه قابلیت های جغرافیایی؛ نقش تحقیقات

فصل ششم. قابلیت های برنامه درسی با عنوان برنامه آینده ۳



مقدمه‌ای بر مکان

«مکان» یکی از مفاهیم پرکاربرد در رشته‌های مختلف دانشگاهی شامل علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر بوده و همواره در تعریف، تفسیر و کاربرد آن مباحث گسترده‌ای وجود داشته است که در گذار زمان دچار تحول شده‌اند و به‌ویژه در دهه‌های اخیر این مفهوم به حوزه‌های جدیدی نظیر مکان‌های دیجیتال، مجازی و مکان‌های هنری و ... وارد شده است که همچنان در میان بسیاری از پژوهشگران ناشناخته هستند. این کتاب، سه دیدگاه اصلی شامل دیدگاه توصیفی، ساختارگرایی اجتماعی و پدیدارشناختی را در تاریخچه مفهوم مکان معرفی می‌کند. دیدگاه غالب در این کتاب پدیدارشناسی است و مثال‌های تجربی متعددی از شیوه‌های خلق مکان بیان می‌کند. کتاب **مقدمه‌ای بر مکان** تألیف تیم کرسول، توسط دکتر حسین حاتمی‌نژاد (عضو هیئت علمی دانشگاه تهران) و دکتر بهار حبیبیان ترجمه شده و در سال ۱۳۹۸ توسط انتشارات دانشگاه تهران در ۲۱۰ صفحه منتشر شده است. عناوین فصل‌های کتاب به ترتیب زیر هستند:

- فصل اول: تعریف مکان
- فصل دوم: تبارشناسی برای مکان
- فصل سوم: مکان در جهان متحرک
- فصل چهارم: مطالعه مفهوم جهانی مکان
- فصل پنجم: کار با مکان، ساختن مکان‌ها
- فصل ششم: کار با مکان، نابجایی

پی‌نوشت‌ها

1. <https://www.tandfonline.com/toc/rjog20/119/4?nav=tocList>
2. <https://www.tandfonline.com/toc/cjgh20/44/3?nav=tocList>
3. <https://www.tandfonline.com/toc/rgee20/29/3?nav=tocList>



ژئومورفولوژی ایران

سرزمین ایران به‌عنوان بخشی از فلات بزرگی به همین نام، یکی از کشورهای کوهستانی و در عین حال خشک دنیاست. به همین دلیل از دیرباز، بیشتر با گستره‌ها و چشم‌اندازهای بیابانی‌اش مورد توجه قرار گرفته است تا کوهستان‌های یخی و گستره‌های جنگلی‌اش. با این حال، سیستم‌های کوهستانی پیرامونی آن، خشونت‌های آب‌وهوایی را به اندازه‌ای تعدیل می‌کنند که حتی در قسمت‌هایی از آن موجب شکل‌گیری و فعالیت سیستم‌های مورفودینامیکی یخچالی تا رودخانه‌ای در مجاورت بلافاصله هم می‌شود. به همین دلیل اشکال مختص محیط‌های متفاوت دیرینه و عصر حاضر را گاهی در مسافت‌های نه‌چندان دور در مجاور هم و گاهی نیز به گسترده‌ای عرض جغرافیایی آن در گستره‌های مختلف می‌توان یافت. پیامد این تنوع طبیعی، خلق چشم‌اندازهای ژئومورفولوژیک کم‌نظیر است، به‌طوری‌که برخی از آن‌ها منحصر به فرد هستند و اغلب در مقیاس جهانی به‌عنوان اشکال شاخص یاد می‌شوند. مطالعه این چشم‌اندازها و لندفرم‌ها محوریت اصلی کتاب حاضر را با رویکردی نو تشکیل می‌دهد. کتاب ژئومورفولوژی ایران توسط دکتر رسول صمدزاده (عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی اردبیل) تألیف و در سال ۱۳۹۸ توسط انتشارات سمت در ۴۹۶ صفحه منتشر شده است. عناوین فصل‌های کتاب به ترتیب زیر هستند:

- فصل اول: کلیات ژئومورفولوژی ایران
- فصل دوم: ساختمان زمین و مورفوتکتونیک ایران
- فصل سوم: زمین‌شناسی و پیشینه تحولات ساختمانی ایران در دوران‌های زمین‌شناختی
- فصل چهارم: واحدهای بزرگ مورفوتکتونیک ایران
- فصل پنجم: ویژگی‌های ژئومورفولوژیک واحدهای بزرگ مورفوتکتونیک ایران
- فصل ششم: قلمروهای مورفوتکتیک (مورفودینامیک و مورفوکلیماتیک) ایران و ...
- فصل هفتم: ژئومورفولوژی کواترنری ایران

جمهوری فیجی

۱۶/۸ درصد

بین ۱۵ تا ۲۹ سال،

۴۱/۱ درصد بین ۲۵ تا

۵۴ سال، ۸ درصد بین ۵۵ تا

۶۴ سال و ۶/۱ درصد نیز بیشتر

از ۶۵ سال سن دارند.

امید به زندگی در هنگام تولد برای مردان

۶۹/۳ سال و برای زنان ۷۴/۶ سال (۲۰۱۳)

● سعید بختیاری

مؤسسه کار توگرافی گیتاشناسی

است.

تولد و مرگومیر: طبق آمار سال ۲۰۱۳، میزان تولد ۲۰/۳ نفر در هر هزار نفر، میزان مرگومیر ۶ نفر در هر هزار نفر و میزان مرگومیر کودکان نیز ۱۱ نفر در هر هزار تولد بوده است.

ترکیب نژادی: در سال ۲۰۰۷، حدود ۵۶/۸ درصد جمعیت کشور، نژاد فیجیایی، ۳۷/۵ درصد هندی، ۱/۷ درصد اروپایی، ۱/۲ درصد پلی نزیایی، ۰/۶ درصد چینی و ۲/۲ درصد از بقیه نژادها بوده‌اند.

مذهب و زبان: براساس اطلاعات سال ۲۰۰۷، ۴۲/۷ درصد مسیحی، ۲۷/۹ درصد هندو، ۶/۳ درصد مسلمان و ۱۶/۴ درصد از سایر ادیان بوده‌اند. زبان‌های رایج و ملی آن، انگلیسی، فیجیایی و هندی است که با خط لاتین نوشته می‌شوند.

پایتخت: سووا با ۲۴۱۴۳۲ نفر جمعیت (با حومه) پایتخت کشور فیجی و شهرهای مهم آن، ناسینو (۸۷۴۴۶ نفر)، لائوتوکا (۵۲۸۶۷ نفر)، نائوسوری (۴۷۰۷۴ نفر) و نادای (۴۳۳۶۷ نفر) جمعیت دارد (۲۰۰۷).

نوع حکومت: جمهوری چندحزبی با دو مجلس قانون‌گذاری. رئیس حکومت، رئیس‌جمهور (جورج کونروته از سال ۲۰۱۵) و رئیس دولت، نخست‌وزیر (فرانک باینیماراما از سال ۲۰۰۷) است. قوه مقننه از یک پارلمان با ۵۱ عضو به مدت ۴ سال تشکیل شده است. کرسی‌های پارلمان (۲۰۱۸) بدین شرح است: حزب فیجی نخست (۲۷ کرسی)، حزب لیبرال دموکراتیک سوسیالیستی (۲۱ کرسی) و حزب فدراسیون ملی (۳ کرسی).

تاریخ استقلال فیجی از انگلستان در تاریخ ۱۰/۱۰/۱۹۷۰ بوده و دهم اکتبر (روز استقلال) روز ملی آن است. فیجی در سال ۱۹۷۰ به عضویت سازمان ملل متحد درآمد و علاوه بر آن در این سازمان‌ها نیز عضویت دارد: کنفرانس تجارت و توسعه ملل متحد (UNCTAD)، صندوق کودکان ملل متحد (UNICEF)، سازمان خواربار و کشاورزی ملل متحد (FAO)، بانک بین‌المللی ترمیم و توسعه (بانک جهانی/IBRD)، سازمان بین‌المللی هواپیمایی کشوری (ICAO)، انجمن بین‌المللی توسعه (IDA)، بنگاه بین‌المللی (IFC)، سازمان بین‌المللی کار (ILO)، صندوق بین‌المللی پول (IMF)، سازمان بین‌المللی کشتیرانی (IMO)، اتحادیه بین‌المللی مخابرات راه دور (ITU)، سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد (UNESCO)، سازمان توسعه صنعتی ملل متحد (UNIDO)، اتحادیه جهانی پست (UPO)، سازمان جهانی

نام رسمی: جمهوری فیجی

نام محلی: تاماتانیتو کووینی

نام بین‌المللی: فیجی FIJI

وسعت: فیجی با مساحت ۱۸۲۷۴ کیلومتر مربع (صد و پنجاه و دومین کشور جهان) مجمع‌الجزایری است در اقیانوس آرام (کبیر) و اقیانوسیه که از ۹ جزیره بزرگ و حدود ۳۰۰ جزیرک آتش‌فشانی و مرجانی ترکیب یافته است و در جزایر ملانزی، دریای کورو، بین جزایر وانواتو در غرب و تونگا در شرق و ۵ درجه شمال مدار رأس‌الجدی جای دارد.

آب و هوا: اقلیم آن گرم و مرطوب و بارانی است و وزش بادهای اقیانوسی به اعتدال آن کمک می‌کند.

بزرگ‌ترین جزیره آن ویتی لوو است که ۱۰۴۲۹ کیلومتر مربع وسعت دارد. بیشتر جزایر فیجی دارای منشأ کوهستانی هستند و بلندترین نقطه آن کوه تومانیوی با ۱۳۲۳ متر ارتفاع در جزیره ویتی لوو قرار دارد. رودهای امبا و بیوا نیز از مهم‌ترین رودخانه‌های آن به شمار می‌روند.

جمعیت: براساس آمار سال ۲۰۱۹، فیجی جمعیتی بالغ بر ۸۸۹۹۵۳ نفر (صد و پنجاه و نهمین کشور جهان) دارد، که ۵۳/۴ درصد ساکن شهرها و ۴۶/۶ درصد ساکن روستاها هستند (۲۰۱۴). تراکم جمعیت نیز در این کشور ۴۹ نفر در هر کیلومتر مربع است.

توزیع سنی: طبق آمار سال ۲۰۱۵، ۲۸ درصد افراد زیر ۱۵ سال،



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی دبستانی

به صورت ماهنامه و ۹ شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- رشد کودک** برای دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول دوره آموزش ابتدایی
- رشد نوآموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره آموزش ابتدایی
- رشد دانش‌آموز** برای دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم دوره آموزش ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی متوسطه

به صورت ماهنامه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- رشد نوجوان** برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه
- رشد پسران** برای دانش‌آموزان دوره اول آموزش متوسطه
- رشد جوان** برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه
- رشد نوجوانان** برای دانش‌آموزان دوره دوم آموزش متوسطه

مجله‌های عمومی بزرگسال

به صورت ماهنامه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شوند:

- رشد آموزش ابتدایی ♦ رشد فناوری آموزشی ♦ رشد مدرسه فردا
- رشد معلم ♦ رشد آموزش مشاور مدرسه ♦ رشد مدیریت مدرسه

مجله‌های تخصصی بزرگسال

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

- رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی ♦ رشد آموزش پیش‌دبستانی ♦ رشد آموزش تاریخ
- رشد آموزش تربیت بدنی ♦ رشد آموزش جغرافیا ♦ رشد آموزش ریاضی
- رشد آموزش زبان و ادب فارسی ♦ رشد آموزش زبان‌های خارجی
- رشد آموزش زیست‌شناسی ♦ رشد آموزش شیمی ♦ رشد آموزش علوم اجتماعی
- رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش ♦ رشد آموزش فیزیک ♦ رشد آموزش هنر
- رشد آموزش خانواده ♦ رشد برهان متوسطه دوم

مجله‌های عمومی و تخصصی رشد برای معلمان، دانشجویان معلمان، و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش تهیه و منتشر می‌شوند.

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

♦ تلفن و نمابر: ۰۲۱ - ۸۸۳۰۱۴۷۸
♦ وبگاه: www.roshdmag.ir

هواشناسی (WMO)، سازمان جهانی مالکیت معنوی (WIPO)، سازمان تجارت جهانی (WTO)، کمیسیون اقیانوس آرام جنوبی (SPC)، بانک توسعه آسیا (ADB)، کشورهای آفریقا، کارائیب و اقیانوس آرام (ACP)، اتحادیه کشورهای جزیره‌ای کوچک (AOSIS)، جامعه اقیانوس آرام، مجمع‌الجزایر اقیانوس آرام (PIF) و ملل مشترک المنافع.

کشاورزی و صنایع: محصولات عمده این کشور عبارتند از (۲۰۱۲): نیسکر، نارگیل، کاساوا، تارو، گوشت مرغ، سیب‌زمینی شیرین، گوشت گاو، برنج و آناناس. مهم‌ترین محصولات صنعتی آن نیز (۲۰۰۸) شامل فراورده‌های غذایی، پوشاک، محصولات چوبی، محصولات فلزی ساخته‌شده و محصولات شیمیایی بوده است.

در سال ۲۰۰۹ فیجی ۱۳/۳ درصد اراضی کشاورزی، ۴/۵ درصد مرتع و چمنزار و ۵۵/۳ درصد جنگل داشته است. دام‌های زنده آن (۲۰۱۳) شامل: گاو و مرغ بوده و میزان صید ماهی آن ۴۵۲۰ تن برآورد شده است.

همچنین در این کشور حدود ۸۳۵ میلیون کیلووات ساعت برق تولید و مصرف شده است (۲۰۱۲).

نیروی کار: طبق آمار سال ۲۰۰۷، تعداد نیروی کار ۳۳۴۷۸۷ نفر بوده است. در میان شاغلان بالای ۱۵ سال، ۳۳/۹ درصد زنان و ۹ درصد مردان بیکار بوده‌اند (۲۰۱۲).

واحد پول: دلار فیجی (\$F) معادل ۱۰۰ سنت، هر دلار فیجی معادل ۱۹۵۵۳ ریال است.

درآمد ناخالص ملی: در سال ۲۰۱۴، درآمد ناخالص ملی فیجی به ۴۰۲۴۰۰۰۰۰۰ دلار آمریکا رسید و میزان سرانه آن حدود ۴۵۴۰ دلار آمریکا بود.

واردات: کشور فیجی در سال ۲۰۱۳ حدود ۲۰۶/۵ میلیون دلار فیجی کالا وارد کرده است که عمدتاً شامل ماشین‌آلات و تجهیزات حمل‌ونقل ۳۴/۵ درصد، سوخت‌های معدنی ۲۳/۴ درصد و محصولات غذایی ۱۴/۴ درصد بوده است. این کالاها از کشورهای سنگاپور ۲۱ درصد، استرالیا ۱۳/۶ درصد، زلاندنو ۱۲/۲ درصد، چین ۹/۹ درصد، آمریکا ۴/۵ درصد و سایر کشورها ۳۸/۸ درصد وارد شده‌اند.

صادرات: در سال ۲۰۱۳ این کشور حدود ۲۰۴۴/۹ میلیون دلار فیجی کالا شامل صادرات مجدد ۵۲/۲ درصد، شکر ۶/۹ درصد، پوشاک ۵/۲ درصد، ماهی ۴/۱ درصد، طلا ۴ درصد و الوار چوب ۲/۹ درصد به کشورهای استرالیا ۱۳/۶ درصد، آمریکا ۱۲/۹ درصد، زلاندنو ۵/۳ درصد، انگلستان ۵/۳ درصد، ژاپن ۲/۸ درصد، چین ۲/۶ درصد و سایر کشورها ۵۷/۵ درصد صادر کرده است.

ارتش: در سال ۲۰۱۴، ارتش این کشور حدود ۳۵۰۰ نیرو در اختیار داشته که از این تعداد ۹۱/۴ درصد در نیروی زمینی و ۸/۶ درصد



در نیروی دریایی مشغول خدمت بوده‌اند. هزینه سرانه ارتش حدود ۵۵ دلار آمریکا بوده است.

حمل و نقل: طول خطوط راه آهن در سال ۲۰۰۷، حدود ۵۹۵ کیلومتر و طول راه‌های اتومبیل‌رو (۲۰۰۲)، ۳۴۴۰ کیلومتر بوده است. در سال ۲۰۰۹، تعداد ۹۹۲۸۵ دستگاه خودروی سواری و ۵۱۴۱۶ دستگاه اتوبوس و کامیون مشغول به کار بوده‌اند.

در کشور فیجی دو فرودگاه بین‌المللی با پروازهای زمان‌بندی شده وجود دارد.

ارتباطات: در سال ۲۰۱۴ تعداد ۷۵۰۰۰ خط تلفن (۸۴ خط برای هر هزار نفر)، ۸۷۶۰۰۰ خط تلفن همراه (۹۸۸ خط برای هر هزار نفر) و ۱۱۴۰۰۰ اشتراک اینترنت (۲۰۰۹) (۱۳۴ اشتراک برای هر هزار نفر) مورد استفاده قرار گرفته است.

بهداشت: در سال ۲۰۰۹، تعداد ۴۱۶ پزشک (هر ۲۰۲۹ نفر یک پزشک) و تعداد ۱۹۸۶ تخت بیمارستانی (هر ۴۲۵ نفر یک تخت بیمارستانی) وجود داشته است.

آموزش: نرخ باسوادی فیجی در سال ۲۰۰۳ (افراد بالای ۱۵ سال) حدود ۹۳/۷ درصد بوده که این میزان در مردان ۹۵/۵ و زنان ۹۱/۹ درصد کل جمعیت کشور بوده است.

آمارها در این مقاله براساس
آخرین اسناد معتبر و مکتوب ارائه
شده است.



سال تولید، پشتیبانی‌ها و مانع‌زدایی‌ها

رشد ارک‌شد

نحوه اشتراک مجلات رشد:

الف) مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی www.roshdmag.ir و ثبت‌نام در سایت و سفارش و خرید از طریق درگاه الکترونیکی بانکی.

ب) واریز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۶۲۰۰۰ بانک تجارت، شعبه سهر اه آزمایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت افسیت، و ارسال فیش بانکی به همراه برگ تکمیل‌شده اشتراک با پست سفارشی یا از طریق دورنگار به شماره ۰۲۱-۸۸۴۹۰۲۳۳-۸۸۴۹۰۲۳۳ شماره شبا: IR180180000000000039662000

♦ عنوان مجلات درخواستی:

.....

♦ نام و نام خانوادگی:

.....

♦ تاریخ تولد:

.....

♦ تلفن:

.....

♦ نشانی کامل پستی:

.....

♦ استان:

.....

♦ شهرستان:

.....

♦ خیابان:

.....

♦ پلاک:

.....

♦ شماره فیش بانکی:

.....

♦ مبلغ پرداختی:

.....

♦ اگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

.....

امضا:

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

♦ تلفن امور مشترکین: ۰۲۱-۸۸۸۶۲۳۰۸، ۸۸ ۴۹۰۱۱۶

♦ Email: Eshterak@roshdmag.ir

♦ هزینه اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هشت شماره): ۹۰۰/۰۰۰ ریال

♦ هزینه اشتراک یک ساله مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۴۵۰/۰۰۰ ریال



آدرس دبیر خانه: فرامان جنوبی - یو چند خیابان مطهر - خیابان حافظ - دانشگاه فرهنگیان - پردیس امام مجاهد (ع)
کد پستی دبیر خانه: ۹۷۱۷۷۶۳۸۱۳
جهت ارسال مقاله ها و دریافت اطلاعات بیشتر به سایت همایش مراجعه نمایید.
آدرس سایت: <http://hgo.cfu.ac.ir>

آموزش جغرافیا

دومین همایش ملی
کاربرد دانش موضوعی - تربیتی
(PCK) در آموزش جغرافیا
با تأکید بر فضای مجازی

اهداف همایش

۱. سازماندهی دانش بومی حاصل از تجربیات اساتید و معلمان در آموزش رشته جغرافیا
۲. ثبت و تدوین نظرات ارزشمند اساتید و معلمان در آموزش رشته جغرافیا
۳. انتقال نظرات ارزشمند اساتید و معلمان در آموزش رشته جغرافیا
۴. آشنایی معلمان جدید و دانشجوی معلمان با نظرات اساتید و معلمان شاخص در رشته جغرافیا
۵. ایجاد تکرار مثبت نسبت به نظرات رشته اساتید و معلمان در رشته جغرافیا
۶. ایجاد فرصت برای تعامل علمی میان اساتید و معلمان از طریق به اشتراک گذاری دانش علمی آموزش محتوا در رشته جغرافیا

محورهای همایش

۱. تجربه های آموزشی اساتید در آموزش رشته جغرافیا
۲. راهبردهای تدریس مؤثر در آموزش رشته جغرافیا
۳. طراحی آموزشی در آموزش رشته جغرافیا
۴. ارزشیابی و تأثیر روش های سنجش عملکردی در یادگیری در آموزش رشته جغرافیا
۵. طراحی واحد یادگیری در آموزش رشته جغرافیا
۶. بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش رشته جغرافیا
۷. مقابله با چالش های رایج در آموزش رشته جغرافیا
۸. آموزش درس جغرافیا با استفاده از سایر محیط های یادگیری (گالری، آرمایشگاه، بازدید های میدانی و ...)
۹. تدریس مبتنی بر آموزش رشته جغرافیا
۱۰. پژوهش های مدرسه ای (اقدام پژوهی، درس پژوهی و ...) معلمان و نقش آن در بهسازی جریان آموزش جغرافیا

زمان برگزاری:

۱۴۰۰/۰۷/۲۲

مکان برگزاری:

دانشگاه فرهنگیان خراسان جنوبی
(این همایش به صورت مجازی برگزار خواهد شد)

تلفن دبیر خانه:

۰۵۶-۳۲۲۴۵۷۳۵۶

آخرین مهلت ارسال مقالات:

۱۴۰۰/۰۷/۰۱

۱۰ اردیبهشت

روز ملی خلیج همیشه فارس

گرامی باد

