

علوم اجتماعی

۸۹

رشد آموزش

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



فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی برای معلمان،
دانشجو-معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و پنجم | شماره ۱ | پاییز ۱۴۰۱ | ۴۸ صفحه | پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
www.roshtdmag.ir



جامعه‌شناسی مردم‌مدار

تلفیق سواد رسانه‌ای با برنامه‌داری

آینده آموزش مجازی در مدرسه

سلبریتیزه‌شدن جامعه و فرهنگ

فضای مجازی و تغییرات هویتی دانش‌آموزان

روش‌های تدریس تفکر انتقادی

جامعه ایران: تحولات، بیم‌ها و امیدها



معرفی فیلم



نام فیلم: سفیدپوش
قالب: داستانی کوتاه
کارگردان: رضا فهمیمی
مدت زمان: ۲۰ دقیقه

خلاصه

پیرزنی به نام خاتون با یک بشقاب پنیر محلی به سراغ آقامعلم روستا می‌رود، اما او در خانه نیست. خاتون از احمد، پسر کوچک آقامعلم، می‌خواهد که به پدرش بگوید به سراغ غلامعلی برود و رضایت او را بگیرد تا پسرش را اعدام نکنند. شب آقامعلم به خانه برمی‌گردد و پس از شنیدن پیغام خاتون می‌گوید که نمی‌تواند رضایت غلامعلی را بگیرد. احمد خودش تصمیم می‌گیرد به سراغ غلامعلی برود و رضایت او را بگیرد، اما ...

یادداشت فیلم

چندی پیش پسر خاتون با پسر غلامعلی گلاویز شده و خواسته یا ناخواسته به زندگی او پایان داده است. حالا خاتون تنها، به دنبال آدم معتمدی می‌گردد تا به سراغ غلامعلی برود و او را راضی کند که رضایت بدهد تا پسرش را اعدام نکنند.

بزرگ‌ترهای ده، حتی آقامعلم، امیدی به این کار ندارند. احمد، فرزند ده ساله آقامعلم که طوق شاگردی او را نیز برگردن دارد، اما طور دیگری دنیای اطرافش را می‌بیند. او ناخواسته گرفتار دین سنگینی از جانب خاتون شده و اندکی از بشقاب پنیر خاتون را که پیش‌کشی آورده، خورده است. او خودش را مجبور می‌کند تا تاوان اندک نمک خاتون را بپردازد و شبانه به سراغ اهل بیت غلامعلی برود.

«سفیدپوش» علاوه بر همه موفقیت‌هایی که در سایر جشنواره‌های داخلی و خارجی کسب کرد، توانست توجه هیئت داوران پنجاهمین جشنواره بین‌المللی فیلم رشد را نیز جلب کند و دیپلم افتخار «فیلم‌های داستانی کوتاه بخش بین‌الملل» را از آن خود سازد.



نام فیلم: سرآغاز / The begining
قالب: داستانی کوتاه
کارگردان: ساندیپ کومار وردا / هندوستان
مدت زمان: ۲۱ دقیقه

خلاصه

پدربزرگ دختر بچه‌ای به نام بابلو (babloo) فوت کرده است. حرف‌ها، خاطره‌ها و آیین وداع با پدربزرگ بابلو، دخترک را به فکر فرو می‌برد. او از مادرش و دیگران در مورد مرگ پدربزرگ و زندگی او پس از مرگ سؤال‌هایی می‌پرسد؛ سؤال‌هایی که یکی پس از دیگری کنج‌کاویش را بیشتر می‌کنند.

یادداشت فیلم

«سرآغاز» داستانی جهانی درباره این سؤال اساسی بشریت است که: «پس از مرگ چه اتفاقی می‌افتد؟» این سؤال توسط بسیاری از فیلسوفان، دانشمندان و متفکران پرسیده شده و همچنان در دست تحقیق است. در این فیلم تماشاگران جست‌وجوی یک کودک را برای یافتن پاسخ به این سؤال دنبال می‌کنند.

این موضوع آموزشی و پژوهشی رایج بین بچه‌ها، پرداخت خوب در پرسشگری کودکان، توجه به طبیعت و جهان هستی در بخش محتوا، و ویژگی‌های فنی و هنری قابل توجه این اثر، از جمله شاخصه‌هایی بوده‌اند که تندیس زرین «پنجاهمین جشنواره بین‌المللی فیلم رشد» را در بخش «فیلم‌های داستانی کوتاه بین‌الملل» به کارگردان هندی آن اهدا کرده‌اند.



افصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی
برای معلمان، دانشجو-معلمان و کارشناسان وزارت آموزش و پرورش
دوره بیست و پنجم | شماره ۱ | پاییز ۱۴۰۱ | صفحه ۴۸

بسم الله الرحمن الرحيم
اللهم صل على محمد و آل محمد و عجل فرجه



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

سرمقاله

● جامعه‌شناسی اخلاقی / فربرز بیات / ۲

برنامه درسی و آموزشی علوم اجتماعی

- میزگرد تلفیق سواد رسانه‌ای با برنامه درسی / تنظیم: هوشنگ غلامی / ۸
- آینده آموزش مجازی در مدرسه / دکتر حسین ابراهیم‌آبادی / ۱۴
- فضای مجازی و تغییرات هویتی دانش‌آموزان / مجتبی رحمانی میمند و رقیه غزایی گرگری / ۱۸
- علوم اجتماعی و نقشه‌های از پیش تعیین‌شده / دکتر عباس کاظمی / ۲۱
- تجربه‌های زیسته تدریس کتاب هویت اجتماعی در دوران کرونا / آریتا بیدقی / ۲۲
- با برگزیدگان جشنواره الگوهای تدریس برتر / دکتر مؤده قربانعلی زاده / ۲۴
- روش‌های تدریس تفکر انتقادی / سرور قضائی / ۳۸

دانش‌نویین اجتماعی

- جامعه‌شناسی مردم‌مدار / گفت‌وگو با دکتر سارا شریعتی / دکتر شیرین احمدنیا و دکتر فربرز بیات / ۴
- ده ویژگی معلمان امروزی از دید سازمان یونسکو / ۱۳
- سلب‌ریتیزه‌شدن جامعه و فرهنگ / دکتر فردین علیخواه / ۲۷
- اطلاعات نادرست، ساکنان زود هنگام متاورس / سید غلامرضا فلسفی / ۳۱
- نادانی شرم‌نازیده‌مان نمی‌کند / دکتر علی زمانیان / ۳۶

دانش اجتماعی بومی

- سعدی و فرهنگ صلح و پرهیز از خشونت / دکتر فریبا سیدان / ۲۸
- رفتار شهروندی و توسعه حرفه‌ای دبیران / مرضیه خواجه‌کریمی / ۴۲
- جامعه ایران: تحولات، بیم‌ها و امیدها / مسعود تویسرکانی / ۴۶
- معرفی کتاب / «سواد خبری» در یک کتاب / طلیعه سیدعلی / ۴۸

● مدیر مسئول: محمد صالح مذنبی
● سردبیر: دکتر فربرز بیات
● مدیر داخلی: مریم شهرآبادی
● هیئت تحریریه: دکتر شیرین احمدنیا، دکتر مؤده قربانعلی زاده، آریتا بیدقی، دکتر حسین دهقان، دکتر وحید نقدی، دکتر رحیم زابیر کعبه، سید غلامرضا فلسفی، غلامرضا حمیدزاده
● ویراستار: بهروز راستانی
● طراح گرافیک: علیرضا پورحنیفه
● دبیر عکس: اعظم لاریجانی
● نشانی دفتر مجله: تهران، ایران شهر شمالی، پلاک ۲۶۶
● تلفن: ۰۲۱-۸۷۱۹۶۵۱۱
● صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۶۵۸۵
● نمابر: ۸۸۳۰۱۴۷۸
● وبگاه: www.roshdmag.ir
● پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵
● رایانامه: ejtemaie@roshdmag.ir
● نشانی امور مشترکین: تهران، صندوق پستی: ۱۵۸۷۵/۳۳۳۱
● تلفن بازرگانی: ۸۸۸۶۷۳۰۸



با پوشش این رمزینما ما را
از نظرات ارزشمند خود
بهره‌مند کنید.



رمزینما اشتراک
مجلات رشد

قابل توجه نویسندگان و مترجمان:

● مقاله‌هایی که برای درج در مجله می‌فرستید، با اهداف و رویکردهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی این مجله مرتبط باشند و قبلاً در جای دیگری چاپ نشده باشند. ● مقاله‌های ترجمه‌شده با متن اصلی هم‌خوانی داشته باشند 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 حروف‌نگاری شود. مقاله‌ها می‌توانند در قالب word و از طریق رایانامه مجله ارسال شوند. ● نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه‌های علمی و فنی دقت لازم مبذول شود. ● محل قرار دادن جدول‌ها، شکل‌ها و عکس‌ها در متن مشخص شود. ● مقاله دارای چکیده باشد و در آن هدف‌ها و پیام نوشتار در چند سطر تنظیم شود. ● کلمات حاوی مفاهیم نمایه (کلیدواژه‌ها) از متن استخراج و روی صفحه‌ای جداگانه نوشته شوند. ● مقاله دارای عنوان اصلی، عنوان‌های فرعی در متن و سوتیتر باشد. ● معرفی‌نامه کوتاهی از نویسنده یا مترجم همراه یک قطعه عکس، عناوین و آثار وی پیوست شود. ● مجله در رد، قبول و ویرایش و تلخیص مقاله‌های رسیده مختار است. ● مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شوند. ● آرای مندرج در مقاله ضرورتاً مبین رأی و نظر مسئولان مجله نیست.

جامعه‌شناسی اخلاقی

فریبرز بیات

در واقع جامعه‌شناسی را نه به‌عنوان علم، بلکه نیرویی اخلاقی و سیاسی تلقی می‌کند. بوراوی مشکل اصلی جامعه‌شناسی معاصر را حرفه‌ای‌گرایی و دوری از جامعه و مردم به‌عنوان موضوع اصلی جامعه‌شناسی می‌داند و بر این باور است که جامعه‌شناسی معاصر از جامعه فاصله گرفته، منزوی شده و در دایرهٔ بستهٔ متخصصان محدود شده است. در نتیجه این جامعه‌شناسی بیشتر با خودش گفت‌وگو می‌کند و جامعه‌شناسی بسته است. به همین دلیل بوراوی می‌کوشد جامعه‌شناسی و حوزهٔ آگاهی را به بیرون از دانشگاه و به میان مردم بکشاند. او می‌خواهد دانش علوم اجتماعی را به ابزاری برای اصلاح و بهبود جامعه با مشارکت مردم تبدیل کند.

سی‌رایت میلز نیز از جمله جامعه‌شناسانی است که در این سنت جامعه‌شناسی قرار می‌گیرد. او توجه دانش جامعه‌شناسی را به گروه‌های مردمی معطوف می‌داند و نه دانشگاه، دولت‌ها، بازار و یا نقد آثار علمی. البته به باور سی‌رایت میلز مواجههٔ جامعه‌شناسی با مردم نه یک‌طرفه، بلکه در قالبی گفت‌وگویی و دو طرفه شکل می‌گیرد. اما صورت دقیق و عمیق‌تر جامعه‌شناسی اخلاقی را می‌توان در دیدگاه‌ها **رابرت بلا** پیگیری کرد. از چنین منظری یکی از قدیمی‌ترین تعمیم‌های جامعه‌شناسانه آن است که هر جامعهٔ منسجم و پایداری بر پایهٔ مجموعهٔ مشترکی از دریافت‌های اخلاقی دربارهٔ خوب و بد، درست و نادرست، و ... قرار دارد. تقریباً به همین میزان اتفاق نظر بر آن است که این دریافت‌های مشترک باید به نوبهٔ خود بر پایهٔ دریافت‌های مشترک دینی قرار داشته باشند. آن‌ها چنان تصویری از جهان ارائه می‌کنند که دریافت‌های اخلاقی معنا می‌یابند. این دریافت‌های اخلاقی و دینی بنیان مشروعیت فرهنگی جامعه و معیار داوری برای انتقاد از جامعه را فراهم می‌آورند (بلا، ۱۹۷۵: ix). از دیدگاه بلا، در فقدان چنین نظامی اخلاقی، جامعه به دامن «جنگ همه علیه همه» فرو می‌گلد.

چنین دیدگاهی مبنای نقد بلا به جامعه‌شناسی دانشگاهی مرسوم است. او می‌گوید اگر وحدت اخلاقی جامعه در حال از هم گسستن است، یکی از علامت‌ها و نشانه‌های آن غلبهٔ ارزش‌های علمی و فناوری بر جامعه‌شناسی است. جامعه‌شناسی مرسوم بازتاب‌دهندهٔ فرهنگ فایده‌گرا و فردگرای آمریکایی است. جامعه‌شناسی به

جامعه‌شناسی در آغاز آرمانی اخلاقی داشت و برای تحقق آزادی، عدالت، پیشرفت و نظم اخلاقی در جامعه «بی‌هنجار» (آنومیک) و آشفتگی تلاش می‌کرد. **کنت** آرزو داشت علمی بنا کند که سرمشقی اخلاقی برای اصلاحات اجتماعی باشد و اصول بنیادین نظم و تغییر اجتماعی را برای هدایت اصلاحات اجتماعی و خروج از بن‌بست‌ها آشکار سازد. **مارکس** در برابر نظام سرمایه‌داری که به فقر و فلاکت، تبعیض و استثمار، و از خودبیگانگی خیل عظیم کارگران و مردم فرودست دامن زده بود، سوسیالیسم را پیشنهاد می‌کرد. **وبر** از هراس خود از نظم مشدد و محصورماندن در قفس آهنین عقل ابزاری مدرنیته می‌گوید.

دورکیم دغدغهٔ بحران اخلاقی در جامعهٔ معاصر را داشت و در مقابل بی‌هنجاری، سست و ضعیف‌شدن بنیادهای دینی نظم اجتماعی و فردگرایی خودخواهانه، از «نظم اخلاقی» دفاع می‌کرد و وظیفهٔ اصلی جامعه‌شناسی را بررسی واقعیات اخلاقی می‌دانست (دورکیم، ۱۳۹۴: ۳۵). او به نوعی جامعه‌شناسی را «علم اخلاق» می‌دانست. بر همین اساس هم معتقد بود: جامعه‌شناسی اگر صرفاً نظروری باشد، ارزش یک ساعت صرف وقت هم ندارد.

اما در طول زمان این آرمان‌ها رنگ باختند و جامعه‌شناسی از موضوع خود، یعنی مردم و جامعه‌ای که دانش را از آن‌ها وام گرفته بود، فاصله گرفت، خود را در حصارهای «دیوان‌سالاری» (بروکراتیک) و نخبه‌گرایانه محدود و محصور کرد و به جای تلاش برای تغییر و بهبود وضع موجود و دفاع از ارزش‌های اخلاقی آزادی و عدالت، به دفاع از وضع موجود محدود شد.

در واکنش به چنین وضعیتی و با هدف بازگشت جامعه‌شناسی به رسالت اخلاقی و اجتماعی خود برای اصلاح حیات عمومی، «جامعه‌شناسی اخلاقی و مردم‌مدار» شکل گرفت. دو پرسش اساسی رویکرد اصلی این نوع جامعه‌شناسی را روشن می‌کند: «جامعه‌شناسی برای چه کسی؟» و: «جامعه‌شناسی برای چه؟» پاسخ عموماً چنین است: «برای مردم و با هدف اصلاح و بهبود و ایجاد جامعه‌ای نیک.» **مایکل بوراوی** از عنوان «جامعه‌شناسی مردم‌مدار» استفاده می‌کند و می‌گوید: «مقصود من از جامعه‌شناسی مردم‌مدار علمی است که دغدغه‌اش **گروه‌های مردمی** و روشش آمیختن با آنان است.» او

گفتمانی تخصصی و دانشگاه‌محور بدل شده است که متخصصان را مخاطب قرار می‌دهد و به خدمت دولت رفاه و دیوان‌سالار درآمده است. بر پایه چنین نقدهایی، بلا «جامعه‌شناسی اخلاقی» خود را بنا می‌نهد و تأکید می‌کند که این بخشی از مسئولیت جامعه‌شناس است که به تعهدات اخلاقی جامعه‌شناسی اذعان و به نفع این ترجیح ارزشی یا هنجاری دلیلی اقامه کند.

پیشنهاد بلا برای بازگشت جامعه‌شناسی به رسالت اخلاقی اصلاح اجتماعی، این است که جامعه‌شناسی نقش فلسفه‌ای همگانی را ایفا کند. او تلاش می‌کند جامعه‌شناسی را به شکل کندوکاوی میان‌رشته‌ای و با محوریت زندگی عمومی درآورد تا تحلیل اجتماعی تجربی را با جانب‌داری اخلاقی تلفیق کند.

ویژگی اساسی جامعه‌شناسی اخلاقی بلا تغییر مخاطبان اصلی آن است. در اینجا مخاطبان از دانشگاهیان به تمامی فرهیختگان تعمیم می‌یابند (سیدمن، ۱۳۹۳: ۱۴۶). مارکس و به میزان کمتری وبر و دورکیم، برای تمامی شهروندان فرهیخته می‌نوشتند. این سنت گفتمان اجتماعی مردم‌محور از افلاطون و ارسطو تا مارکس و اندیشمندان کلاسیک جامعه‌شناسی ادامه داشته است. در حالی که از دیدگاه بلا، جامعه‌شناسی معاصر و به‌طور کلی علوم اجتماعی گفتمانی را به وجود آورده‌اند که تنها متخصصان را مخاطب قرار می‌دهد. زبان فنی، پیچیده، کمی و آماری دارد، نتایج تحقیقات در مجلات حرفه‌ای منتشر می‌شوند و به‌طور کلی جامعه‌شناسی به فرهنگ منزوی‌شده دانشگاهی بدل شده است.

از نظر بلا چنین وضعیتی تأثیری نامطلوب بر رسالت اخلاقی و اجتماعی جامعه‌شناسی برای اصلاح حیات عمومی و مردم‌سالاری (دمکراتیک) دارد. تأکید بر متخصصان موجب کم‌ارزش شدن مباحثه عمومی و بی‌مقداری و بی‌توجهی به شهروندان عادی می‌شود. او جامعه‌شناسی را جزئی از گفت‌وگوهای جاری دربارهٔ جامعه و موضوع‌های مورد علاقهٔ مشترک مردم، یعنی آزادی، عدالت، فقر، جنگ، صلح، اخلاق و اجتماع می‌داند.

مضمون اخلاق‌شناسی بلا به وضوح در کانون نگرش او به جامعه‌شناسی جای دارد. جامعه‌شناسان تلاش کرده‌اند برای دفاع از ادعای عینیتشان از ورود تعلقات اخلاقی خود به آثارشان جلوگیری کنند. پالودن جامعه‌شناسی از ارزش‌ها نه موفق بوده است و نه ممکن. به‌رغم لفاظی عینیت، جامعه‌شناسان نمی‌توانند از این اتهام بگریزند که داوری ارزشی به عمل می‌آورند و ایده‌ها و افکاری را ایجاد می‌کنند که حاوی پیامدهای قطعی اجتماعی، اخلاقی و سیاسی‌اند. ادعای عینیت جامعه‌شناسان باعث پرهیز از ارزش‌های جهان‌بینی (ایدئولوژیک) نمی‌شود، بلکه تنها موجب بدگمانی قهری به تمامی باورهای اخلاقی است.

بلا برخلاف خرد متعارف دانشگاهی مدعی است که جامعه‌شناسی ذاتاً ارزش‌مدار است. جامعه‌شناس جزئی از جامعه است، بنیادی‌ترین مقولات و الگوهای تبیینی جامعه‌شناسی بیانگر ایده‌های جامعه‌ای است که جامعه‌شناس عضوی از آن است.

نگرش بلا به جامعه‌شناسی، به منزلهٔ تأمل اخلاقی - تلفیقی و مردم‌محور، متأثر از برداشت او از جامعه‌شناسی به مثابه جزئی از گفت‌وگوی عمومی است. هدف جامعه‌شناسی عبارت است از وارد گفت‌وگوشدن با سایر اعضای جامعه دربارهٔ مسائلی که برای همهٔ شرکت‌کنندگان حائز اهمیت باشد؛ برای مثال معنای آزادی، عدالت، نظم اخلاقی، اجتماع، یا نقش دولت. این گفت‌وگو را می‌توان به مثابه گفت‌وگوشدنی میان سنت‌ها یا مکالمه‌ای میان شیوه‌های گوناگون تفسیر واقعیت‌های اجتماعی محسوب کرد. هدف ما به منزلهٔ جامعه‌شناسان یا شهروندان، تشریح نگرش اجتماعی یا اخلاقی در هریک از سنت‌ها و بیان پیامدهای آن‌ها برای زندگی ماست. یعنی، چنانچه آرای معینی دربارهٔ خود، آزادی و عدالت پدیدار شوند، زندگی ما را تغییر خواهند داد (سیدمن، ۱۳۹۳: ۱۴۷).

در جامعه‌شناسی اخلاقی بلا، انسان مخلوق اجتماعی است، نهادهای محل اصلی زندگی محسوب می‌شوند، و علاقه‌های شخصی با هدف‌های اجتماعی در هم آمیخته شده‌اند. او پیشبرد مردم‌سالاری (دموکراسی) را مستلزم استقرار چارچوب مشترک دین اخلاقی می‌داند.

بلا جامعه‌شناسی و جامعه‌ای را به رسمیت می‌شناسد که در آن زبان انسجام اخلاقی با واژگان مسلط فردمحور گره نخورده باشد. از دیدگاه او، برای آنکه جامعه‌شناسی نقشی در اصلاح اجتماعی ایفا کند و رسالت اخلاقی‌اش را به جا بیاورد، باید توجهش را از مسائل باریک‌بینانه و تخصصی به موضوع‌های حیات عمومی معطوف کند.

به‌طور کلی جامعه‌شناسی اخلاقی بلا در عین اذعان به نقش اخلاقی و سیاسی، دقت و نکته‌سنجی علمی‌اش را حفظ می‌کند و در همان حال که به کنش فردی توجه دارد، از ساختار نیز چشم‌پوشی نمی‌کند و نیز به تبیین و تفهم هر دو توجه دارد.

منابع

۱. دورکیم، امیل (۱۳۶۰). فلسفه و جامعه‌شناسی. ترجمهٔ فرحناز خمسه‌ای. مرکز ایرانی مطالعهٔ فرهنگ‌ها. تهران.
۲. دورکیم، امیل (۱۳۹۴). دربارهٔ تقسیم کار اجتماعی. ترجمهٔ باقر پرهام. نشر مرکز. تهران.
۳. سیدمن، استیون (۱۳۹۳). کشاکش آرا در جامعه‌شناسی. ترجمهٔ هادی جلیلی. نشر نی. تهران.
4. Bellah, Robert (1975). The broken covenant: American civil Religion in time of trial. New york. Seabury Press.

جامعه‌شناسی مردم‌مدار

گفت‌وگو از: شیرین احمدنیا و فریبرز بیات

اشاره

دکتر سارا شریعتی، جامعه‌شناس ایرانی و استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران است. او دوره کارشناسی را در دانشگاه سوربن و دوره کارشناسی ارشد و دکترای جامعه‌شناسی را در مدرسه عالی مطالعات علوم اجتماعی پاریس گذرانده است. وی فرزند سوم، دکتر علی شریعتی است. پژوهش‌های او عمدتاً در حوزه جامعه‌شناسی دین و هنر است. عنوان رساله وی در دوره دکترا «شرایط و امکان مدرنیته دینی، الگوی پروتستان و اصلاح مذهبی در اسلام: وام‌گیری، خویشاوندی، فرارویی» است. از خانم دکتر شریعتی، علاوه بر ده‌ها مقاله در نشریات بین‌المللی و داخلی، چندین کتاب و اثر تألیفی منتشر شده است؛ از جمله «هانری دروش: جامعه‌شناسی در مواجهه با دین» (۱۳۸۶)؛ «خودکاوی ملی در عصر جهانی‌شدن» (۱۳۸۱)؛ «درس‌های منهای فقر» (۱۳۹۹).

علل و انگیزه‌های گرایش به علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی، مسائل و مشکلات نظریه‌پردازی در این رشته، و نیز چگونگی ارتقای انگیزه دانش‌آموزان برای تحصیل و نقش‌آفرینی در جامعه‌شناسی، در کنار جایگاه زنان در علوم اجتماعی و آثار اجتماعی همه‌گیری جهانی کرونا، موضوع گفت‌وگوی فصلنامه رشد آموزش علوم اجتماعی با خانم دکتر شریعتی است. ایشان معتقد است جامعه‌شناسی دانشی انضمامی، متعهد، مردم‌مدار و علم تفسیر برای تغییر جامعه است. او به ما می‌گوید: «این جهان اجتماعی را ما ساخته‌ایم، پس ما هم می‌توانیم تغییرش بدهیم. جامعه‌شناسی امکان‌هایی بخشی از جبر طبیعت و تاریخ، طبقه و جامعه را به یمن آگاهی و اراده مهیا می‌کند.»

با چنین درک و دریافتی از جامعه‌شناسی، خانم دکتر شریعتی معتقد است: «زمانی که علوم اجتماعی را از مجموعه محفوظاتی که صرفاً یا به کار امتحان مدرسه و دانشگاه یا اظهار فضل می‌آیند، به دانشی زنده، مؤثر، مداخله‌گر و تغییردهنده بدل کنیم و با واقعیت موجود زندگی اجتماعی گره بزنیم، علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان و دانشجویان برای تحصیل در این رشته افزایش پیدا می‌کند.»

متن کامل این گفت‌وگو در ادامه از نظرثان می‌گذرد.



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

شریعتی: یک پاسخ پرتکرار: «تحت تأثیر محیط خانوادگی و شرایط اجتماعی.» مادرم ادبیات خوانده بود و پدرم از ادبیات رفته بود به سمت تاریخ و جامعه‌شناسی. به علوم انسانی گرویده بود و در باب علوم انسانی و مشخصاً جامعه‌شناسی سخن بسیار داشت؛ در حدی که تا یک دوره، نام شریعتی و جامعه‌شناسی با هم پیوند خورده بود. در این سه‌گانه ادبیات، تاریخ و جامعه‌شناسی، جامعه‌شناسی جذاب‌تر بود. ادبیات متهم بود به صورت‌گرایی (فرمالیسم)، و تاریخ به گذشته‌گرایی. جامعه‌شناسی اما علم جامعه جدید بود و برای نسل انقلابی ما، طنینی رهایی‌بخش داشت. از این رو در دانشگاه، پس از دوره‌ای سرگردانی میان ادبیات و تاریخ، در نهایت جامعه‌شناسی را به عنوان رشته درسی انتخاب کردم. به **پیر بوردیو** و جامعه‌شناسی انتقادی وی علاقه‌مند شدم و همچنین با **دانیل ارویو له‌ژه** و جامعه‌شناسی دین آشنا شدم و تحصیلات و مطالعاتم را در این زمینه متمرکز کردم. داستان تحصیل اما در نسل ما بسیار از جو سیاسی دهه ۱۳۵۰ متأثر بود. دوره انقلاب، فعالیت انواع سازمان‌های سیاسی و جدال افکار و اندیشه‌ها در دانشگاه و برخوردشان در دانشگاه و پس از آن جنگ و البته مهاجرت. انقلاب، جنگ و مهاجرت هر کدام در زندگی‌های ما تأثیرات عمیقی گذاشتند. هر خانواده ایرانی درگیر یکی و گاه هر سه این وقایع شده بود؛ درگیر در شکل قهرمان یا قربانی. در هر حال ما در دوره‌ای زیسته‌ایم که تاریخ کلان جمعی بر داستان کوچک زندگی‌های فردی‌مان غلبه داشت و آن‌ها را تحت‌الشعاع خود قرار داده بود. در این تاریخ جمعی، خود را شریک، متعهد و مؤثر می‌دانستیم، اما به شکل تناقض‌نمایی، برای زندگی‌های فردی خود چندان وزنی قائل نبودیم. همان حس «قطره اقیانوسی» که **فروید** از آن سخن می‌گوید. ما قطره‌ای از اقیانوس بی‌شمار مردم و جامعه بودیم و امر فردی، کوچک و اصلاحی را دست‌کم می‌گرفتیم. کوچک برای ما نه زیبا که حقیر بود؛ کوتاه بود، کم بود.

جامعه‌شناسی برای ما علم جامعه و علم انقلاب بود. جامعه‌شناسی بود که به ما می‌گفت: «این جهان اجتماعی را ما ساخته‌ایم، پس ما هم می‌توانیم تغییرش دهیم. جامعه‌شناسی بود که امکان رهایی‌بخشی از جبر طبیعت و تاریخ، طبقه و جامعه را به یمن آگاهی و اراده مهیا می‌کرد. جامعه‌شناسی برای ما علم تفسیر برای تغییر بود. با این درک از جامعه‌شناسی و این روحیه بود که در آغاز تحصیل، همچون بسیاری از هم‌نسلانم، به کلاس‌های متفاوت درس می‌رفتیم. می‌رفتیم به جست‌وجو. چند جلسه‌ای شرکت می‌کردیم تا بباییم. باید درس به «درد ما» می‌خورد. به کار انقلاب می‌آمد، و گرنه رهایش می‌کردیم و می‌رفتیم به سراغ درس استاد دیگری. حرفه، شغل، پول و دیوان‌سالاری (بوروکراسی)، این‌ها همه بی‌اهمیت بودند. آنچه مهم بود، آگاهی متعین و کارآمدی بود که در دانشگاه کسب می‌کردیم برای تغییر نظم موجود.

این جامعه‌شناسی‌ای بود که ما آموختیم: دانشی انضمامی، متعهد، مردم‌مدار و در نتیجه به تعبیر **بوردیو**، مزاحم. از این رو، بعدها خود را با همه روایت‌های دیگر از جامعه‌شناسی غریبه و حتی در تقابل می‌دیدیم.

از ذکر این دوره که امروز غالباً به خاطراتی گذشته بدل شده است و به حساب «خامی جوانی» گذاشته می‌شود، می‌خواهم نتیجه بگیرم: اینکه کی و چطور به جامعه‌شناسی گرویدیم هم خود موضوع مطالعاتی جامعه‌شناختی است. برخی از مبارزه اجتماعی و مطالبه تغییر به سمت جامعه‌شناسی رفتند و برخی در نتیجه آزمون سراسری، برخی به‌مثابه حرفه، برخی به عنوان رسالت. خواهید گفت: این تصورات/توهمات را تاریخ تکذیب کرد. این دوره گذشت. امروز دوره کارشناس است و متخصص و سیاست‌گذار. این درست، اما من همچنان معتقدم: «برای کار علمی باید خشمگین بود و برای مهار خشم، کار علمی کرد.» و گمشده ما در «تجربه عملی» (پراتیک) جامعه‌شناسی امروز، همان خشمی است که جای خود را به جاه‌طلبی‌های شخصی، علمی و حرفه‌ای داده است.

چگونه بین کار علمی و پژوهشی و کنشگری اجتماعی و حضور در میدان فعالیت‌های اجتماعی می‌توان تعادل و توازن برقرار کرد؟

شریعتی: به نظرم پاسخ به این سؤال در درکی که از رشته داریم، نهفته است. اگر دانش و آگاهی جامعه‌شناختی را دانشی متعین و انضمامی بدانیم، نمی‌توان و نباید میان نظریه و میدان شکاف ایجاد کرد. مشکل در اینجا است که در علوم اجتماعی ما، برخی نظریه‌پردازان و کار میدانی نمی‌دانند، در نتیجه از واقعیت اجتماعی بی‌اطلاع‌اند. یا به شکلی عام و کلی از آن باخبرند. برخی هم پژوهشگرند، با آمار و ارقام و داده‌های میدانی سر و کار دارند، اما نظریه‌پردازی نمی‌دانند و دانششان صرفاً به کار سیاست‌گذاری می‌آید. این شکافی است که دانش نظری ما را بی‌جان و داده‌های میدانی ما را گنگ می‌سازد. یکی از نمونه‌های موفق در آمیزش نظریه‌پردازی و کار میدانی، تمایز پیر بوردیو است. حجم وسیعی از آمار، مستندات تصویری، عکس، مصاحبه و انواع جدول‌ها برای پروراندن یک ایده.

وضعیت نظریه‌پردازی اجتماعی در جامعه ایران موضوع بحث و نقد و نظر محافل علمی و دانشگاهی (آکادمیک) است. برخی از امتناع و تعلیق، جمعی از آشننگی و آتومی جامعه‌شناختی و گروهی از امکان نظریه‌پردازی بومی دفاع می‌کنند. شما وضعیت نظریه‌پردازی اجتماعی در جامعه ایران را چگونه ارزیابی می‌کنید؟ موانع، مشکلات و راهکارها در زمینه نظریه‌پردازی در جامعه ایران چیست؟

شریعتی: موانع که بسیارند. اولین و مهم‌ترین مانع، فقدان اندیشه انتقادی است. آنچه که امکان فهم و تجزیه و تحلیل را فراهم می‌سازد، بینش انتقادی است. در حالی که انتظارات آموزشی ما

به این ترتیب می‌توان حتی تجربه عملی (پراتیک) انتقادی تندی هم داشت. اما چون هدف نقد جامعه ایران و نظم موجود نیست، به کسی «بر نمی‌خورد» و تبعات سیاسی به همراه نخواهد داشت. این‌ها به نظرم مهم‌ترین موانع نظریه‌پردازی هستند: «سیاستی که تو را از پرداختن به جامع‌ها منصرف می‌کند و آموزشی که در آن پرسش، نقد و اندیشه‌ورزی جایگاه نحیفی دارد.»

با توجه به وضعیت علوم اجتماعی کشور و نقدهایی که به آن وارد است، فکر می‌کنید دبیران رشته علوم اجتماعی در مدرسه‌ها که مخاطب این متن هستند، چگونه می‌توانند در ارتقای انگیزه و شوق دانش‌آموزان برای انتخاب این رشته در ادامه تحصیلشان نقش آفرینی کنند و کدام جاذبه‌ها همچنان می‌توانند قابل طرح یا تأکید باشند؟

شریعتی: به نظرم بحث علوم اجتماعی را از رقابت میان رشته‌ها، سلسله‌مراتب آن‌ها در آزمون سراسری، موقعیت گروه‌های (دپارتمان‌های) دانشگاهی و چشم‌اندازهای شغلی جدا کنیم. درست است که این همه مهم و مطرح‌اند، اما در اینجا ما در حوزه دیگری بحث می‌کنیم. مسئله در اینجا جذاب کردن این علوم به نسبت دیگر علوم نیست، مسئله ضرورت تحلیل و فهم در جهت تغییر نظم اجتماعی‌ای است که در آن قرار داریم، ولی آن را نمی‌پذیریم. نمی‌پذیریم چون نابرابر، ناعادلانه، طردکننده و دگرساز است و ما به عنوان شهروندان این جامعه خواستار تغییر آنیم. علوم اجتماعی ما را به تحلیل و فهم، و تلاش برای تغییر این نظم مجهز می‌سازد. همه کلاسیک‌های جامعه‌شناسی، به نوعی و با درجاتی متفاوت، نه تنها خواستار اصلاح و تغییر نظم اجتماعی جامعه مدرنی بودند که سر زده بود، بلکه در این تغییر نیز به نحوی مشارکت کردند. همین خواست مداخله در نظم و تغییر آن است که مبنای ایجاد انگیزه، شوق و جذابیت می‌شود؛ البته زمانی که دانش علوم اجتماعی را از مجموعه محفوظاتی که صرفاً یا به کار امتحان مدرسه و دانشگاه می‌آیند یا اظهار فضل، به دانشی زنده، مؤثر، مداخله‌گر و تغییردهنده بدل کنیم. چگونه؟ با به کارگیری این دانش، ربط‌دادنش به واقعیت موجود و مؤثر کردنش.

شما به عنوان یک استاد خانم موفق و محبوب در رشته جامعه‌شناسی در دانشگاه تهران، به عنوان الگوی نقش برای زنان جوان دانشگاهی مطرح و تأثیرگذار هستید. در صورت امکان، نقد و تحلیلی هم از جایگاه و عملکرد زنان در حوزه علوم اجتماعی بیان بفرمایید. در عین حال مایلیم بدانیم آیا عامل جنسیت به نظر تان به عنوان عاملی محدودکننده نقش دارد و آیا تبعیض‌های جنسیتی در کارند؟

شریعتی: موقعیت زنان در علوم اجتماعی و اصولاً در دانشگاه (آکادمی) نیازمند مطالعه مستقلی است. حضور زنان در دانشگاه



از دانشجو، نه توان نقد و قدرت تحلیل وی که محفوظات نظری اوست. در نتیجه با چهره‌های باسواد بسیاری روبه‌رو می‌شویم، چه استاد و چه دانشجو، که دانش عمومی وسیعی دارند، اما «اصالت» (اریجینالیت) ندارند. از قدرت تحلیل و نظریه‌پردازی، خارج از آنچه در کتاب‌ها آموخته‌اند، برخوردار نیستند. در نتیجه کمتر به میدان اجتماعی که در آن زندگی می‌کنند، می‌پردازند و جامعه خود را مورد نقد و بررسی قرار می‌دهند. تجربه شخصی من با دانشجویانی که از علوم تجربی به سمت علوم انسانی تغییر رشته داده بودند، نشان می‌داد که ذهن مسئله‌حل‌کن دانشجوی ریاضی بسیار توانمندتر و خلاق‌تر از ذهن دانشجوی علوم انسانی که برای حفظ کردن تربیت شده است، به کار علوم انسانی می‌آید. چرا؟ به این دلیل که تمرین تفکر، پرسش و نقد در نظام آموزشی ما جایگاه لازم را ندارد. از این رو حتی زمانی که گاه با نظریات بدیعی از جانب برخی استادان و دانشجویان روبه‌رو می‌شویم، باز همین مشکل در «پرداخت نظریه» خود را آشکار می‌سازد.

در علوم انسانی نیز، همچون هنر، ما «حاضرآماده‌هایی» (Ready Made) داریم که دو کارکرد برای ما دارند: یکی همان که اشاره کردم، یعنی ما را از صرف وقت برای تولید اندیشه اصل (اریجینال)، مربوط به جامعه خود و کاملاً در ربط و نسبت با واقعیت اجتماعی‌مان بی‌نیاز می‌سازند؛ اندیشه‌اصیلی که یا نتوان یا بی‌انگیزه برای تولید آنیم. از طرف دیگر، «مطمئن» ترند. ارجاع به «دیگری»، به «نظریه خارجی» و به جامعه «غریبه» مطمئن‌تر است، چون هم مواد و موضوع‌های تحلیل آن حاضر و آماده‌اند و همچون «حاضرآماده‌های مارسل دوشان» در هنر، به خلق و پرداخت نیاز ندارند، هم شأن و منزلت بیشتری برای فرد به همراه می‌آورند. از همه مهم‌تر، از امنیت سیاسی نیز برخوردارند.

نگران پذیرایی و احترام به محققان! و گاه البته ندرتاً برعکس، در معرض نوعی خشونت نمادین قرار می‌گیرید، با اغراق در کاربرد زبانی حذف‌کننده و رفتاری که مدام به شما یادآوری می‌کند که در این میدان غریبه‌اید، طرد می‌شوید.

همه‌گیری جهانی کرونا فضای اجتماعی و فرهنگی را به کلی دگرگون کرده است. از یک سو به فاصله‌های فیزیکی افزوده است، اما از سوی دیگر، به زعم برخی، فاصله‌های اجتماعی را کمتر و بر صمیمیت، همدلی، همکاری و تعاون افزوده است. به عنوان یک جامعه‌شناس چنین وضعیتی را چگونه تحلیل می‌کنید؟

شریعتی: مطالعه پیامدهای اجتماعی کرونا، نیازمند زمان و فاصله‌گیری بیشتری است. ما در وضعیت پیچیده‌ای به‌سر می‌بریم که احتمالاً در آن هر دو تحلیل صادق است. منزوی‌شدن، تنهاشدن، افزایش فاصله‌ها، محدودیت دیدارها و ... سبک زندگی ما را تغییر داده است و نسبت ما را با محیط اجتماعی‌مان دگرگون ساخته است. دکتر **خانیکی** از «کشف خانه» به عنوان نخستین تبعات کرونا نام برده بود. برای کسانی که تمام روز را در بیرون و در روابط اجتماعی سر می‌کردند، خانه‌نشینی در کرونا یک حادثه بود. آهنگ تند زندگی کند شده بود و خود، خانه و خانواده هسته‌ای اهمیت دوباره‌ای یافت. اما به تدریج دنیای مجازی، جای خالی «دیگری» را پر کرد. هزاران گروه اینترنتی خانوادگی، دوستی، تحصیلی، فردی به‌وجود آمدند که مرا به یاد نظریه «قبیله‌ای‌شدن» **میشل مافزولی** می‌اندازد. هر روز در ده‌ها محفل و محیط مختلف، جلسه‌های کوچکی برقرارند و اعضا با هم گفت‌وگو می‌کنند. واحدهای بزرگی چون دانشگاه، مدرسه‌ها، مراکز تحقیقاتی و ... خرد شده‌اند و هر واحد به ده‌ها و صدها گروه کوچک تقسیم شده است. سطح ارتباطات و گستردگی اطلاعات بی‌سابقه است. برخی از مفاهیم پایه در علوم اجتماعی، همچون ارتباط، تقسیم‌کردن و به‌اشتراک گذاشتن نیز به تجربه عملی روزمره ما بدل شده است که با تمرین به‌وسیله گوشی‌های هوشمندمان، در آن مهارت کسب کرده‌ایم. همه به هم «مربوط» شده‌اند. سلامتی یکی در گروه دیگری است. در نتیجه کنج‌کاو زندگی‌های دیگرانیم و در جهت سلامتی دیگری می‌کوشیم؛ چه با انگیزه‌های نوع‌دوستانه و دگرخواهانه دیروزی، چه از سر خودخواهی. چون می‌دانیم سلامتی هر کدام از ما در گروهی سلامتی دیگری است. به نظرم این پرونده مستقل و مفصلی است که می‌باید با گذشت زمان و انجام پژوهش‌های گسترده، مورد مطالعه قرار گیرد.

با تشکر از شما استاد گران‌قدر که وقتتان را در اختیار ما قرار دادید.

به یک تعبیر «مشروع» یا قابل قبول است، چون بر انتظاری جامعه از نقش اجتماعی زنان دارد، منطبق است. دیگر انتظاری که به شکل سنتی از زنان می‌رود تا در خانه بمانند، کمتر وجود دارد و در نتیجه، زن شاغل امروز پدیده کم‌وبیش پذیرفته‌ای است. در میان مشاغل، دو حوزه آموزشی و پزشکی، حوزه‌هایی هستند که انتظار می‌رود زنان در آن‌ها حضور بیشتری داشته باشند. از این رو یک زن معلم/استاد یا پرستار/پزشک در نقشی ظاهر می‌شود که با انتظارات اجتماعی هم‌سو است.

اما موقعیت زنان در دانشگاه و مشخصاً علوم اجتماعی نیازمند مطالعه مستقلی است. اولین سطح این مطالعه، تاریخی است تا بتوانیم تحول موقعیت و نقش زنان را از آغاز تأسیس دانشگاه که حضور زنان در آن نادر و محدود بود، تا به امروز که بسیاری از رشته‌های علوم انسانی به تعبیری زنانه شده‌اند، مورد پژوهش قرار دهیم. سطح دیگر، مطالعه این موقعیت و نقش در دوره‌های تحصیلی، در کارشناسی، ارشد و دکتر است. به این معنا که به تعبیر بوردیو، ورود زنان به دانشگاه را نباید معیار مشارکت و حضور قرار داد، بلکه ماندن در دانشگاه، پایداری، ادامه تحصیل تا فارغ‌التحصیل‌شدن را می‌باید مبنا قرار داد. در حالی که در دوره کارشناسی گاه با کلاس‌هایی تماماً متشکل از دختران روبه‌رویم، در دوره دکترا این موقعیت به شکل محسوس و معناداری افت می‌کند.

می‌دانیم که مسیر تحصیلی و شغلی زنان، همواره در معرض گسست است و هر اتفاق جدیدی در خانواده بیش از همه، موقعیت شغلی زنان را در معرض تهدید قرار می‌دهد. چنانچه امروز کرونا، امنیت شغلی زنان را هدف قرار داده است و زنان بسیار بیشتر از مردان از این وضعیت آسیب دیده‌اند. آخرین مقطع، پس از فارغ‌التحصیلی از دانشگاه، دوران جست‌وجوی موقعیت شغلی است که در آن کار برای زنان سخت‌تر از مقاطع قبلی است. اغلب میان دو داوطلب (کاندیدای) مرد و زن، ارجحیت با مردان است و عواملی چون مجرد یا جوان بودن، عاملی منفی در پرونده متقاضی زن برای اشغال یک سمت دانشگاهی است.

این‌ها محدودیت‌هایی هستند که هم به شکل مستقیم، به دلیل سیاست‌گذاری‌های اشتباه اعمال می‌شوند و هم به شکل غیرمستقیم، به دلایل فرهنگی در انتخاب‌ها و ارجحیت‌ها عمل می‌کنند. این محدودیت‌ها و تبعیض‌ها به نسبت حوزه‌ای که زنان در آن مشغول به تحقیق و تدریس هستند، متفاوت است. برای مثال، من در دو زمینه جامعه‌شناسی هنر و جامعه‌شناسی دین فعالیت دارم. در حالی که زن بودن، در حوزه جامعه‌شناسی هنر بسیار معمول، متداول و حتی مطلوب است، اما از دیدگاه برخی ممکن است این امر پذیرفته نباشد.

زن بودن به شما موقعیتی «بیگانه» (اگزوتیک) می‌دهد. گاه به دلیل زن/ضعیف بودن‌تان، مورد مرحمت و لطف قرار می‌گیرید، با محبت و دل‌سوزی به سؤال‌های شما پاسخ می‌دهند و مدام

در میزگرد «بررسی کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای» مطرح شد:

تلفیق سواد رسانه‌ای با برنامه‌درسی

تنظیم از: هوشنگ غلامی

اشاره

آموزش رسانه‌ای و به دنبال آن سواد رسانه‌ای، با شیوع همه‌گیری جهانی کرونا به سرعت گسترش یافت و آموزش و پرورش شکل و محتوای مجازی به خود گرفت. مدرسه‌هایی که پیش از این، ورود تلفن همراه را توسط دانش‌آموزان ممنوع کرده بودند، مدرسه را به درون تلفن همراه بردند. کرونا آموزش و پرورش ایران را که روی خوشی به آموزش مجازی نشان نمی‌داد و آن را حاشیه‌ای تلقی می‌کرد، چندین گام در عرصه آموزش به جلو پرتاب کرد.

در چنین شرایطی اهمیت و ضرورت درس و کتاب «تفکر و سواد رسانه‌ای» که پیش از این با یک نگاه آینده‌نگرانه و تحولی در زمره درس‌های اختیاری دوره متوسطه قرار گرفته بود، دوچندان شد. اما اختیاری بودن این درس، نبود معلمان مجرب و آموزش دیده و نیز استقبال نکردن مدیران مدرسه‌ها از این درس از یک سو، و پس‌افتادگی محتوای کتاب نسبت به تحولات و آرایش جدید رسانه‌ای از سوی دیگر، آموزش این کتاب را در چنبره‌ای از مسائل و مشکلات عدیده گرفتار کرد. چنین مسائل و مشکلاتی زمینه‌ساز برپایی میزگردی از سوی مجله «رشد آموزش علوم اجتماعی» با حضور مؤلفان و کارشناسان این حوزه شد. در این نشست، علاوه بر دکتر فریبرز بیات، سردبیر فصلنامه «رشد آموزش علوم اجتماعی»، دکتر بهاره نصیری، دکتر مریم سلیمی و حسین حق پناه، اعضای شورای تألیف این کتاب، دکتر سجاد مهدی‌زاده، سرپرست حوزه آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده و مسئول کتاب‌های «تفکر و سبک زندگی و مدیریت خانواده و سبک زندگی»، و آریتا بیدقی، مدرس کشوری کتاب‌های جامعه‌شناسی به بحث و بررسی کتاب و ارائه نظرات و دیدگاه‌های خود پرداختند. گزارش این جلسه را با هم پی می‌گیریم.

اکنون خیلی بیشتر درک می‌شود. فضای آموزشی قبل و بعد از کرونا به کلی متفاوت است. به همین دلیل نیز، اگرچه مدرسه‌ها باز شده‌اند، اما هنوز آموزش مجازی و رسانه‌ای به پایان نرسیده و همه‌چیز به دوران قبل از کرونا برنگشته است. زیرا تغییر و تحولاتی در نگرش و رفتار دانش‌آموزان، خانواده‌ها و معلمان و همچنین نوع آموزش رخ داده است، ما را به سمت نوعی آموزش مجازی و معکوس هدایت می‌کند. حتی می‌توان گفت: «ما با نوعی تغییر «الگواره» (پارادایم) در آموزش مواجه هستیم». چنین فضایی جایگاه و اهمیت بحث رسانه‌ها و سواد رسانه‌ای را خیلی بیشتر می‌کند. بیش از پنج سال از تألیف کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای گذشته و اکنون به چاپ هفتم رسیده است، اما هنوز در تدریس این کتاب در مدرسه‌ها با مسائل و مشکلاتی روبه‌رو هستیم. از یک طرف تغییر و تحولاتی در فضای آموزشی جامعه و نیازها، نگرش‌های فراگیرندگان و دانش‌آموزان رخ داده است که این کتاب باید بتواند این فضا را در خود منعکس کند. از طرف دیگر، نحوه مواجهه مدیران و معلمان مدرسه‌ها با این کتاب

که همراه داشتن تلفن همراه در آن ممنوع بود، رسیدیم به مدرسه در تلفن همراه؛ به نحوی که اگر دانش‌آموزی تلفن همراه نداشت، نمی‌توانست در مدرسه مجازی حضور پیدا کند و درس بخواند. این یک تحول بسیار بزرگ است. به قولی مانند آن است که آموزش و پرورش چندین گام به جلو پرتاب شده است.

اهمیت و ضرورت کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای

بیات: «دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی ابتدایی و متوسطه نظری» یک گام بلند را با رفتن به سمت تألیف کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای برداشت. هرچه جلوتر آمدیم ضرورت این کار و اهمیت بحث رسانه‌ها، سواد رسانه‌ای و آموزش مجازی، به‌ویژه در دوران دوساله کرونا، بیشتر درک و دریافت شد. در واقع ما از دوران مدرسه بدون تلفن همراه و مدرسه‌ای

انتظارات را برآورده نکرده و به مسائل و مشکلاتی دامن زده است. چنین موضوع‌هایی ضرورت تشکیل این جلسه و میزگرد را ایجاد می‌کنند. بهتر است بحث را دکتر مهدی‌زاده که مسئولیت این کار را در دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی بر عهده دارند، شروع کنند. ایشان تصویری به ما بدهند از اینکه کتاب در چه وضعی قرار دارد، در این مدت چه تغییراتی کرده است و

سواد رسانه‌ای را باید به شایستگی‌های اصلی مشترک تبدیل کنیم

تغییرات هم امسال داشته است که بد نبودند؛ هر چند در حد تغییرات و اصلاحات روبنایی بودند. گفتنی است که در سند تحول و برنامه درسی ملی هیچ سخنی از سواد رسانه‌ای نیست. فقط عبارت «آداب زندگی در محیط مجازی» را داریم. ما همین را گسترده کردیم و آن را به یک چهارم و یک پنجم سند خودمان در «حوزه آداب و مهارت‌های زندگی» تبدیل کردیم. احساس کردیم یک بخش از زندگی امروز ما این است. مسئله دیگر این است که کرونا ما را به وسط فضای مجازی هل داد. قبل از آن کسی قبول نمی‌کرد که سواد رسانه‌ای موضوع مهمی است. هنوز هم برخی از مدیران و مسئولان قبول نکرده‌اند، ولی به هر حال این شرایط سبب شد که پذیرش آن بیشتر باشد.

در این زمینه ما کارگروهی راه‌اندازی کرده‌ایم که در همین تابستان کار خود را شروع می‌کند تا سواد رسانه‌ای در دوره ابتدایی را دنبال کنیم. در اروپا ۷۰ درصد مدرسه‌ها سواد رسانه‌ای را در دوره ابتدایی به صورت تلفیقی می‌خوانند. ما به جد در پی طرح و راه‌اندازی این موضوع هستیم و به دنبال افراد متخصصی می‌گردیم که این موضوع را در فضای دبستان مطرح کنند. با یک تیم کار را جلو می‌بریم و شتابزده هم کار نمی‌کنیم. موضوع دیگری که شخصاً پیگیر آن بودم این است که کتاب‌های درسی دیگر را نیز به طرح و بسط موضوع سواد رسانه‌ای ترغیب کنیم. در این راستا کتاب‌هایی را که زیرمجموعه خودمان بود تکمیل کردیم؛ از جمله کتاب تفکر و سبک زندگی پایه هشتم.

در کتاب تفکر و سبک زندگی ما درسی داشتیم با عنوان «رسانه در زندگی امروز» که مفهوم آن قدری سطحی بود. ما برای درس سواد رسانه‌ای

از اعضای شورای تألیف و مدرس کتاب، مسیر را پیگیری کردیم تا با جمع‌آوری نظرات معلمان، کارشناسان و افرادی که تجربه‌هایی داشتند و صاحب‌نظر بودند، اصلاحات اولیه در کتاب انجام شد؛ هر چند برخی اصلاحات به دلیل محدودیت حجم کتاب امکان‌پذیر نبود. یکی از مشکلات کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای این است که معلمان می‌خواستند همه مسائل سواد رسانه‌ای را در یک کتاب حل کنند؛ چرا که در دوره ابتدایی و نیز پایه‌های هفتم و هشتم متوسطه چنین کتابی نداریم. معلمان اصرار داشتند که مفاهیم دانشگاهی تری (آکادمیک تری) مطرح شوند.

چند اقدام انجام شد که شاید مهم‌ترین آن‌ها تغییر درس‌های اختیاری و اصلی بود. کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای کتاب مفصلی است و جزو درس‌های اختیاری تعریف شده است. ما این‌ها را جابه‌جا کردیم و به‌طور مثال درس بازی را به خاطر گستردگی آن برای نوجوانان و جوانان، جزو درس‌های اصلی قرار دادیم. تغییراتی در این درس از نظر مثال‌ها، عکس‌ها و ویرایش انجام دادیم که برخی از آن‌ها نیز مورد قبول قرار نگرفتند. چالش مهمی که در این کتاب‌ها داریم بحث تصویرنگاری و جنبه‌های هنری است. کتابی که اکنون در وبگاه (سایت) بارگذاری شده، حاصل تلاش دوستانی چون آقای حق‌پناه و همکاران و معلمانی است که به ما کمک کردند تا ایده‌ها را جمع کنیم و نکات مورد نظر اعمال شوند. اما اکنون به چند دلیل این کتابی نیست که رضایت‌بخش باشد. یک دلیلش این است که رشد فضای رسانه‌ای و فرهنگی جامعه آن‌قدر شتابان است که این کتاب پاسخ‌گوی آن نیست و با یک ویرایش مشکل آن حل نمی‌شود. این کتاب یک سلسله تغییرات در سال ۱۳۹۹ و یک سلسله

آینده این درس و کتاب را چگونه ترسیم می‌کنند. **مهدی زاده:** مسئله جدی برای ما تربیت است و سواد رسانه‌ای که درباره آن صحبت می‌کنیم، امری صرفاً رسانه‌ای نیست، بلکه امری تربیتی است. چون رسانه در تمام ابعاد زندگی ما حضور دارد. لذا حتی در ساحت تربیت‌بدنی نیز مسئله رسانه را داریم و باید به آن بپردازیم. در سال ۱۳۹۲ متولیان به فکر افتادند حوزه تفکر را پررنگ کنند و متعاقب آن کتاب‌هایی تولید و منتشر شدند. نقطه آغاز حوزه تفکر را کتاب گذاشتند و گفتند بعداً به مسئله معلم و موضوع‌های دیگر می‌پردازیم.

کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در سال ۱۳۹۵ منتشر شد. آن موقع خانم دکتر **دانش‌سور** مسئولیت این حوزه و تألیف کتاب را بر عهده داشتند. ایشان در سال ۱۳۹۸ بازنشسته شدند. وقتی من به دفتر آمدم، خانم دانش‌سور رفته بودند. زیرمجموعه دفتر ما نیز، هم سواد رسانه‌ای بود، هم سبک زندگی و هم آمادگی دفاعی و همچنین کتاب خانواده. سال ۱۳۹۸ که وارد دفتر شدم، تغییراتی را در کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای اعمال کرده بودند که فقط در حد نظارت بود. در سال ۱۳۹۹ اصلاحات را انجام ندادیم و علتش هم این بود که سازمان اصرار داشت که به جای کتاب، تمرکز روی سند باشد. در این سال‌ها سه بار رئیس سازمان پژوهش و پنج بار معاونت مربوطه عوض شد و به‌طور کلی نبود ثبات در مدیریت را داشتیم.

همان‌طور که کتاب‌های دیگر را پیش می‌بردیم، در فکر کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای هم بودیم. نویسنده کتاب من نبودم و نویسندگان کتاب نیز با یکدیگر هم‌رأی نبودند. با کسانی که در این حوزه صاحب‌نظر بودند و دستی در کار سواد رسانه‌ای و نقد داشتند، صحبت کردیم و گفت‌وگوهای انجام شدند. نخستین کاری که می‌خواستیم در این زمینه انجام دهیم، این بود که نظر منتقدان و کارشناسان را بشنویم و به سراغ معلمان برویم. البته چالش جدیدی که اکنون خود را در جامعه نشان می‌دهد این است که «معاونت پژوهش» و «معاونت آموزش» از یکدیگر جدا هستند و دبیرخانه سواد رسانه‌ای نیز ذیل «معاونت آموزش متوسطه» فعالیت می‌کند. در نهایت به آقای **کیمیایی**، مسئول دبیرخانه راهبری علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای رسیدیم و با همکاری ایشان و آقای **حق‌پناه**،



عکاس: غلامرضا بهرامی



چهار نسخه تولید کردیم: یک متن از خانم سلیمی، یک متن از آقای فلسفی و یک متن هم از آقای اصغری گرفتیم و در نهایت هم من یک متن از مجموعه آن‌ها استخراج کردم و به این ترتیب درسی به نام آداب و مهارت‌های زندگی رسانه‌ای به آن کتاب اضافه کردیم. این کار در پایه هشتم انجام شد و سعی کردیم آموزش را دو سال به جلو بکشیم. قبلاً از پایه دهم شروع می‌شد. اما چون این یک درس کفایت نمی‌کرد، به خشونت که رسیدیم از «خشونت رایانه‌ای» (سایبری) صحبت کردیم. به بحث مصرف اقتصادی که رسیدیم درباره «مصرف رقمی (دیجیتال)» بحث کردیم. به بحث حجاب و عفاف هم که رسیدیم از «سبک حجاب» گفتیم. یعنی کوشیدیم در حدی که می‌فهمیم و هر جا می‌شد، نقش رسانه را پررنگ کنیم. به موضوع «آداب اجتماعی در حوزه مجازی» هم پرداختیم و سعی کردیم مسئله رسانه را به‌طور آزمایشی در متن کتاب درسی بیاوریم. امسال هم قصد داریم ۸ تا ۱۰ ساعت یک دوره سواد رسانه‌ای برای معلمان کتاب تفکر و سبک زندگی بگذاریم. یعنی من معلم سواد رسانه‌ای درس نمی‌دهم، ولی عملکرد رفتار و متنی که آموزش می‌دهم، باید رویکرد رسانه داشته باشد. زورمان نرسیده است که کتاب‌های درسی را به‌صورت تلفیقی داشته باشیم. اگر سواد رسانه‌ای از صورت یک درس به یک شایستگی مشترک تبدیل شود، همه کتاب‌های درسی ملزم هستند که نسبت خود را با این شایستگی مشترک مشخص کنند. هر چند در چند سال اخیر برخی مدیران به موضوع سواد رسانه‌ای روی خوش نشان داده‌اند، ولی برخی از مدیران هنوز روی خوش نشان نمی‌دهند. چون مباحث درس سواد رسانه‌ای در آزمون سراسری و امتحان نهایی نمی‌آید و مدرسه‌ها هم می‌خواهند بچه‌ها بیشتر ریاضی کار کنند.

ما هر قدر که بتوانیم این درس را قوی می‌کنیم، اما باید امیدمان به مسئله تلفیق و اشراف در دیگر کتاب‌های درسی باشد. تا آن زمان که این اتفاق بیفتد، با توجه به مطالعاتی که انجام شده‌اند، نمی‌توانیم الگوی کتاب مستقل را کنار بگذاریم؛ چون اگر این ساقه نباشد، شاخه و برگ‌های دیگری که می‌خواهند به کتاب بروند می‌خشکند.

بحران جدی ما در این درس مسئله معلم است. بحث آموزش معلم دوشاخه می‌شود: که یک شاخه آن «دانشگاه فرهنگیان» است. دانشگاه فرهنگیان زیر بار اینکه برای یک درس دوساعته معلم تربیت کند نمی‌رود. معلمان دیگر هم ممکن است آموزش‌ها و برنامه‌هایی را گذرانده باشند که ما اصلاً خبر نداریم. دبیرخانه‌ها هم هیچ الزامی نمی‌بینند که در این زمینه اطلاع بدهند که ما چقدر معلم سواد رسانه‌ای داریم و این معلم چقدر رشته تخصصی‌اش با رسانه مرتبط است. مثلاً ما می‌خواهیم در شهریورماه برای معلمان دوره بگذاریم، ولی واقعاً نمی‌دانیم چه نیازهایی دارند. اگر بخواهیم به اصلاح جدی کتاب‌ها از همین امروز بپردازیم، حداقل به دو سال وقت نیاز داریم تا یک تألیف موزی در بیاید. **بیات:** با تشکر از آقای مهدی‌زاده. مطمئناً در ادامه بحث‌هایی خواهد شد، از جمله اینکه آیا دفتر تألیف در مورد تألیف و پشتیبانی از کتاب وظیفه‌ای دارد یا نه. با توجه به اینکه فرمودید آقای حق‌پناه در تعریف کتاب و تجدید سازمان آن نقش مؤثری داشته‌اند، از ایشان می‌خواهیم در مورد نقش خودشان در تدوین محتوای کتاب توضیح بدهند. همچنین میزان اثرگذاری تجربه دوساله تدریس تلویزیونی کتاب را بازگو کنند که آیا این شکل آموزش رسانه‌ای مؤثر است یا نه؟

حق‌پناه: اما کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای در دوره‌ای تألیف شد که خبری از این شرایط نبود و ضرورت موضوع به این شکل درک نمی‌شد. اگرچه ما نسبت به دنیا در شروع عمومی این کار فاصله داریم، اما به نظر می‌رسد در توسعه آن سرعت کشور ما خیلی خوب است. به نظر من ما بار بیش از اندازه‌ای روی دوش کتاب درسی قرار می‌دهیم، در حالی که مسئولیت و وظیفه اصلی را در نظام آموزشی معلم بر عهده دارد. تجربه خود ما طی این سال‌ها نشان داده است که به شکل به‌گزینی می‌توانیم از کتاب استفاده کنیم و اتفاقاً چون مطالب این کتاب در کنکور نمی‌آید،

پس خیلی نظارت و وسواس جدی در مورد تدریس و شیوه آزمون گرفتن آن وجود ندارد. این موضوع دست معلم خلاق را باز می‌گذارد تا بتواند کارهای زیادی در تدریس کتاب و ارزشیابی انجام دهد. تجربیات خود ما نیز این موضوع را طی این سال‌ها اثبات کرده است. گاه سال‌هایی بوده است که ما از این کتاب به شیوه عملی آزمون گرفته‌ایم و گاه بخش عمده آزمون را تماشای یک فیلم، تهیه یک مستند و چیزهایی از این دست قرار داده‌ایم.

به تدریس تلویزیونی اشاره کردید که آنجا هم اهمیت و نقش معلم تلویزیونی دوچندان خود را نشان می‌دهد. به طرز عجیبی آن تدریس‌های تلویزیونی مورد استقبال معلمان قرار گرفت تا جایی که عین جمله‌ها و مثال‌های تدریس تلویزیونی را استفاده می‌کردند. این نشان می‌دهد که تشنگی و عطش از سوی معلم برای دریافت الگوی تدریس کتاب درسی وجود دارد. من فکر می‌کنم شاید مهم‌ترین کاری که می‌شود کرد، گره‌زدن این جزیره‌های دور از هم، یعنی دفتر تألیف با دانشگاه فرهنگیان و سایر معاونت‌های وزارت آموزش و پرورش به یکدیگر است. اگر همه آن‌ها متعهدانه بایستند، معلم هم می‌تواند نقش خود را به خوبی ایفا کند. فکر می‌کنم راه‌حل همان است که بسیاری از کشورهای دنیا به سراغ آن رفتند و آن هم تلفیق مفهوم آموزش سواد رسانه‌ای در برنامه درسی است، نه لزوماً یک کتاب درسی مجزا که این می‌تواند بسیار مناسب باشد، اما کافی نیست. مفاهیم آموزشی سواد رسانه‌ای می‌تواند و باید در ادبیات، تاریخ مطالعات اجتماعی، زبان خارجی و همه این درس‌ها توسعه پیدا کند. در این زمینه پیشنهادهای داشتیم که در قالب هشت مقاله در «رشد معلم» بررسی کردیم که هر مفهوم سواد رسانه‌ای می‌تواند در چه کلاس‌ها و چه «بسته‌های یادگیری» مجزایی توسعه پیدا کند. همچنین دریافتیم بهتر است آموزش سواد رسانه‌ای از دوره دوم متوسطه به سنین پایین‌تر برود؛ یعنی جایی که بسیاری از ذائقه‌های رسانه‌ای بچه‌ها یا تفکر نقاد آن‌ها در این سن باید شکل بگیرد.

سلیمی: کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای یک کتاب تمرین محور و مسئله محور مبتنی بر تفکر انتقادی است که فرصت و امکانی برای بحث و تبادل نظر در حوزه‌های رسانه‌ای به دانش‌آموزان



رسانه به یک عامل ساختاری تبدیل شده است

و پژوهش» و «هویت اجتماعی» نیز برگزار خواهیم کرد. این‌ها که کتاب‌های تحولی هستند، متأسفانه به کتاب‌های درجه دو در مدرسه‌ها تبدیل شده‌اند. باید بکوشیم این کتاب‌ها را از حالت مغفول بودن خارج کنیم.

نصیری: دوستان از بعد اجرایی و علمی نکات اصلی را مطرح کردند. بعد اجرایی کتاب در حیطه مسئولیت ما نیست. برای پرسش‌هایی مثل: اینکه چرا اراده‌ای وجود ندارد که مدیران نگاه خود را نسبت به این درس مقداری عمیق‌تر و جدیدتر کنند؟ یا چرا دوره‌های ضمن خدمت برای تربیت مربی در این حوزه برگزار نمی‌شوند؟ پاسخی نداریم. در حالی که می‌بینیم آموزشگاه‌های خصوصی و مؤسسه‌هایی چون تیان، سراج، مدرسه هنر، آینه و مدرسه میزان در این زمینه خیلی از وزارت آموزش و پرورش فعال‌تر هستند. هر چند مجمع‌الجزایری از آموزش سواد رسانه‌ای اتفاق افتاده است، ولی آن‌ها را فعال‌تر می‌بینیم. متأسفانه سواد رسانه‌ای در کشور ما متولی ندارد. مرکز نظارت و ارزشیابی هم وجود ندارد و هیچ استاندارد آموزش سواد رسانه‌ای در کشور نداریم. در آموزش و پرورش هم استاندارد خاصی بر کتابی که ما نوشته‌ایم، حاکم نبوده است. به نظر من، تألیف این کتاب اتفاق مبارکی است. من هنوز آن را دوست دارم و نقد هم که می‌گویند، نه به معنای بار ارزشی منفی آن، بلکه با نگاهی سازنده صورت می‌گیرد. برای این کتاب ارزش قائل هستم، چون فکر می‌کنم این اولین اتفاقی بود که در حوزه سواد رسانه در کشور ما رقم خورد. من خودم این کتاب را دوست دارم و با برخوردهای نامهربانه و منفی با آن همراه نیستیم. روزهای سخت و دشواری را ما تحمل کردیم و چقدر سختی کشیدیم تا این کتاب آماده و توزیع شد. دیکته نانوشتنه غلط ندارد. بالاخره باید کتابی تألیف می‌شد تا مورد نقد قرار گیرد. یادم هست

داشتیم. کارگاه‌ها هم به‌گونه‌ای فعال نبودند که بخواهند نقطه به نقطه کتاب را سامان‌دهی کنند. سال قبل، گروه جامعه‌شناسی و سواد رسانه‌ای هر کدام یک دبیرخانه مخصوص خود تأسیس کردند و آقای کیمیایی مسئول دبیرخانه سواد رسانه‌ای شد. در «شبکه شاد» نیز ما یک گروه سواد رسانه‌ای داریم. آقای کیمیایی در برنامه خود برگزاری کارگاهی را برای درس تفکر و سواد رسانه‌ای ترتیب داد. کتاب را به چند قسمت تقسیم کردند و مدرسانی را نیز دعوت کردند. حتی برای شرکت‌کنندگان هم گواهی صادر شد. کارگاه دیگری با عنوان «سواد رسانه؛ دیروز، امروز، فردا» برگزار شد که استان چهارمحال و بختیاری مجری و بیناری آن بود. همچنین بحث «تحلیل محتوا» توسط دکتر قدیری انجام شد. همکاران جامعه‌شناس و اقتصاد که علوم اجتماعی تدریس می‌کنند، گله دارند که این درس باید به‌طور اختصاصی به آن‌ها داده شود. یعنی مدیران مدرسه‌ها موظف شوند که درس سواد رسانه را نیز به دبیران جامعه‌شناسی بدهند. مسئله مهم و دغدغه دبیران جامعه‌شناسی این است که زنگ درسی سواد رسانه هم می‌تواند جزو ساعت‌های موظفی‌شان باشد. ما باید بررسی کنیم که آیا مدیر به درس تفکر و سواد رسانه‌ای به‌عنوان یک فرصت نگاه می‌کند یا محدودیت. برای درس جامعه‌شناسی هم -حالا غیر از سالی که پیش رو داریم- در سال‌های گذشته کتاب دوازدهم جامعه‌شناسی نهایی بود و در کتاب‌های دهم و یازدهم جامعه‌شناسی هنوز نهایی نشده است. ما تلاش کردیم که مدیر مدرسه تدریس جامعه‌شناسی‌های پایه‌های دهم و یازدهم را به متخصصان این درس بدهد، ولی این تلاش برای تفکر و سواد رسانه‌ای انجام نمی‌شود. فرض کنیم که کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای کشوری شود، چه کار می‌کنند؟ در بهترین حالت به شما می‌گویند کتاب را در تابستان ظرف دو هفته جمع کنید و نکات مهم را به دانش‌آموزان آموزش دهید. یا به معلم‌ها می‌گویند دی‌ماه بیاید تا یک سلسله نکات را به شما بگوییم یا زمانی که امتحانات نهایی برگزار می‌شود، می‌گویند درس تفکر و سواد رسانه‌ای را در حد یک یا دو هفته جمع کنید تا پچه‌ها فقط بتوانند یک نمره ۱۰ یا ۱۲ بگیرند و از این درس نیفتند. **بیات:** ما چنین میزگردی را برای سه کتاب دیگر، یعنی «تفکر و سبک زندگی»، «تفکر

و معلمان می‌دهد. به نظرم باید این کتاب در قالب یک بسته آموزشی ویژه دوره‌های اول و دوم متوسطه آماده شود. طی سال‌های متفاوت نیز فرصت آشنایی با انواع سوادها مرتبط با آن فراهم شود؛ سوادهایی همچون سواد خبری، سواد بصری و سواد دیجیتال. باید ترتیبی اتخاذ شود که آموزش مفاهیم آشنایی با سواد رسانه‌ای از پیش از دبستان و در حد اشاراتی از مهد آغاز شود. در کل این روند، آموزش سواد رسانه‌ای از مفاهیم پایه‌ای آغاز شود و تا حد تولید محتوای رسانه‌ای بر پایه تفکر خلاق و تبیین نقش افراد در جامعه به‌عنوان شهروندی مطلع و آگاه ارتقا یابد. من معتقدم ارائه درس سواد رسانه‌ای اتفاق بزرگی در نظام آموزش و پرورش ایران بود که باید این مهم بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد و توسعه یابد. آن زمان پیشرفت این موضوع همچون راه‌رفتن کودک نوپا بود و اکنون با تحولات نوبه‌نو امروز باید گام‌های بزرگ‌تری برداشت. یکی از نکته‌های مهم در خصوص سواد رسانه‌ای، حفظ نگاه علمی آن و رعایت اعتدال است که امکان دارد کتاب را از رسالت آن دور سازد. چون این کتاب بناست بر پایه تفکر انتقادی، نحوه خوانش و تحلیل محتوای رسانه‌ای و نقد آن را آموزش دهد. تغییرات مدیریتی و نگاه‌های سلیقه‌ای باید کمترین تأثیر و رسوب را در آن داشته باشند. نگاه به کتاب باید زنجیره‌وار میان درس‌ها و سطوح باشد و آموزش و پرورش، نظام آموزش عالی و رسانه هر کدام بخشی از آموزش، ترویج و اشاعه را بر عهده داشته باشند. یعنی تمام بار این موضوع نباید بر دوش کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای باشد. ایجاد کارگروه مشورتی و نمایندگانی از سازمان‌های مذکور می‌تواند در ایجاد هماهنگی و حفظ اعتبار محتوایی لازم مؤثر باشد.

بیدقی: علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای سالیان سال با هم یک دبیرخانه داشتند. در استان‌ها نیز سرگروه‌های علوم اجتماعی سواد رسانه‌ای را نیز تحت پوشش داشتند. همین‌طور در شهر تهران نیز این‌گونه بود. من جزو گروه آموزشی شهر تهران بودم و سواد رسانه‌ای نیز تا یک سال قبل از شیوع کرونا با گروه ما بود. بعد سرگروه‌ها ترجیح دادند این دو جدا شوند و سواد رسانه در مسیر خود و گروه جامعه‌شناسی نیز در خط خود باشد. اما سرگروه فعال و دلسوزی برای درس تفکر و سواد رسانه‌ای در کشور و تهران کمتر

از تولد تا مرگ با رسانه‌ها در ارتباط هستیم

استادان بزرگ ما در رشته ارتباطات، همچون دکتر محسنیان‌راد، دکتر نمک‌دوست و دکتر شکرخواه بی‌رحمانه برخورد کردند؛ به گونه‌ای که دلم به درد آمد و رنج می‌بردم. هنوز هم هستند کسانی که بی‌محابا و بی‌رحمانه نقد می‌کنند؛ هر چند اوضاع کمی آرام‌تر از قبل است. محتوای کتاب از دو جنبه قابل توجه و بررسی است:

یکی از جنبه هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی کتاب است. من اعتقاد دارم بحث ابزارشناسی، مانند انواع رسانه‌ها، کارکردهایشان و مالکیت رسانه‌ها، یا بحث فن (تکنیک)‌شناسی، مانند فنون ارضاء، اقتناع، برجسته‌سازی، ترغیب و دروازه‌بانی خبر، یا بحث مردم‌شناسی، این‌ها اساس سواد رسانه‌ای هستند و ما نمی‌توانیم آن‌ها را جدا کنیم. یعنی هر قدر هم شما کتاب را بازنگری کنید، یک سلسله مبانی دارید که باید وجود داشته باشند. کما اینکه در کشورهای دیگر دنیا تجربه نشان داده که اصول همیشه ثابت است و آنچه تغییری می‌کند، متناسب با رویکردی است که نظام آموزشی دارد.

جنبه دوم، موضوع به‌روزرسانی کتاب متناسب با عصر اطلاعات و کاربردی‌سازی و عملیاتی کردن مباحث آن است. من خیلی روی کاربردی‌شدن مطالب کتاب تأکید دارم. یعنی تا زمانی که بچه‌ها در زندگی رسانه‌ای خود نتوانند از مطالب این کتاب استفاده کنند، کتاب به هدف خود نرسیده است.

بیات: تقاضا می‌کنم دوستان تجربه خود را در تدریس جذاب و مشارکتی سواد رسانه‌ای و نیز معرفی مدرسه‌های موفق در این زمینه تدوین کنند. تاکنون چند نقد درباره کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای نوشته شده‌اند. بد نیست ببینیم این نقدها چقدر واردند. یکی این است که کتاب بیش از آنکه رسانه‌شناسی باشد، رسانه‌هراسی است. البته فضای اجتماعی و سیاسی جامعه ما نیز این گونه است و آقای حق‌پناه به این موضوع اشاره کردند. به گفته آقای مهدی‌زاده، مدیران بیشتر تمایل داشته‌اند که بحث به سمت رسانه‌هراسی و رسانه‌ستیزی برود چون بالاخره این رسانه‌ها دارند تأثیر می‌گذارند، موج‌آفرینی می‌کنند و بحث‌های سیاسی - فرهنگی را مطرح می‌سازند. در مجموع مطرح شده که کتاب بیشتر به سمت رسانه‌هراسی غلطیده است. باید ببینیم این نقد چقدر وارد است.

نکته بعد این است که نویسندگان کتاب‌های حوزه مطالعات اجتماعی و علوم اجتماعی از شخصیت‌های درجه اول روزگار خودشان نیستند. اینکه چرا آدم‌های رسانه‌ای برجسته نیامده‌اند تا نقشی در تألیف کتاب داشته باشند، باید بررسی شود. ما باید آن فضای اجتماعی بیرونی و جامعه علمی را همراه کنیم. چگونه می‌توانیم دکتر محسنیان‌راد، دکتر خانیکی، دکتر شکرخواه، یا دکتر فرقانی و کسان دیگری را که در بحث رسانه صاحب‌نظر هستند، دعوت کنیم تا در تألیف جدید کتاب سواد رسانه‌ای مشارکت کنند؟

نصیری: پیشنهاد آقای دکتر بیات جالب و خوب است. ما باید به استادان و صاحب‌نظران رسانه احترام بگذاریم و از بزرگان این عرصه بهره بگیریم. همراه آن‌ها شویم و زیست علمی آن‌ها را به کار بندیم. یکی از حسن‌های استفاده از دانش و تجربیات استادان این است که وقتی کتاب تولید شود، به هر حال اگر کتاب کاستی‌ها و نقص‌هایی داشت، حداقل از نقدهای غیرعالمانه و غیرمنصفانه کاسته شود. باید بکوشیم همکاری آن‌ها را جلب کنیم. اگر دوستان قبلاً به سراغ آن‌ها رفته‌اند و آن‌ها نپذیرفته‌اند، چون اراده و اصراری برای حضور آن‌ها نبوده است. ولی اگر با جدیت باشد، با حسن نظری که در این استادان سراغ داریم، قطعاً مشارکت و همکاری خواهند کرد.

بیات: بسیاری از استادان رسانه نگاه حمایت‌کننده و اصلاح‌گرایانه دارند و مایل هستند که کار جلو برود و از همراهی و همکاری دریغ ندارند.

نصیری: کاش آقای فلسفی که به نوعی بانی و پیشنهاددهنده تشکیل این میزگرد بودند، در این جلسه حضور داشتند. چون خودشان در این زمینه صاحب‌نظرند، کتاب دارند و عضو هیئت تحریریه فصلنامه «رشد آموزش علوم اجتماعی» هم هستند.

به نظر من خوب است که استادان کمیته‌ای مشورتی را تشکیل دهند تا از آنان نظر گرفته شود و از نگاه ایدئولوژیک و افراط‌وتفریط‌هایی که مطرح می‌شوند، دور شویم. آن‌ها می‌توانند در این زمینه کمک کنند.

خانم دکتر دانشور دغدغه‌دستی داشتند که می‌گفتند در کنار کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای، این مفهوم را باید از دوره پیش‌دبستانی تعریف و تبیین کنیم و در ادامه به پایه‌ها و دوره‌های بالاتر

تا دانشگاه برویم. دکتر دانشور آن موقع پیشنهاد کرده بودند یک مجموعه کتاب پشتیبان تهیه شود که مثلاً در این راستا، «سواد خبری» را آقای فلسفی تهیه کردند. همین طور، «سواد بصری» یا مثلاً «سواد دیجیتال» داریم که سواد رسانه‌ای می‌توانند مانند چتری همه این‌ها را پوشش بدهد. الان در کتاب سواد رسانه‌ای ما تبلیغ می‌بینیم، در حالی که بچه‌ها سواد تبلیغی ندارند. سواد بصری هم ندارند و شاید از سواد خبری هم بی‌اطلاع باشند.

بیات: البته مشکلات و مسائلی که مطرح کردید، حتی بین برخی معلمان و استادان ما نیز وجود دارد. برخی از آن‌ها نمی‌نویسند، خلق نمی‌کنند و در نوشتن مشکل دارند. این مشکل به آن برمی‌گردد که درس‌انشا در کشور ما درس درجه دو و زنگ تفریح است، در حالی که در دیگر کشورها (به‌ویژه اروپا و آمریکا و ژاپن) انشا یکی از مهم‌ترین درس‌هاست.

حق‌پناه: باید با بحث رسانه‌هراسی شجاعانه برخورد کرد. آیا رسانه ترس و هراس دارد یا نه؟ من جزو آن گروهی هستم که صریح می‌گویم: «بله، رسانه حتماً هراس و ترس دارد.

مخصوصاً الان که در فضای مجازی با هم حرف می‌زنیم، یک دغدغه جهانی است و فقط به معلمان و اولیا مربوط نیست و همه گروه‌ها و اقشار را در بر می‌گیرد. مسئله مهم نحوه مواجهه با این هراس و ترس است؛ اینکه چگونه با آن برخورد کنیم.

از سوی دیگر توسعه بحث سواد رسانه‌ای در جامعه ما زمینه‌های سیاسی، اقتصادی و امنیتی دارد. بحث سواد رسانه‌ای از سال ۱۳۸۸ در کشور ما مهم شد و همه فهمیدند که محدودیت تنها راه‌حل نیست و ما به آموزش نیاز داریم. هنوز هم همه اتفاق‌های اطراف ما نشان می‌دهند که رسانه‌هراسی قدرتمندتر شده است. واکنش درست ما این است که در وهله اول بپذیریم که رسانه آثاری دارد و این آثار می‌تواند مثبت و مفید یا منفی باشد. کتاب تفکر و سواد رسانه‌ای متأثر از جریان دانشگاهی سواد رسانه‌ای و با نگاه مکتب فرانکفورت و تفکر انتقادی تألیف شده است. بیشترین حجم کتاب و آموزش‌های معلمان کتاب روی فضاهای انتقادی است؛ مثل فنون اقناع و دروازه‌بانی خبر. کمترین مفاهیم هم در زمینه مفاهیم آموزشی و کاربردی است.

ده ویژگی معلمان امروزی از دید سازمان یونسکو

معلمان امروزی این باور را در دانش آموز خود ایجاد می کنند که: «اینجا هستیم تا با هم یاد بگیریم.» باور درستی است که: «صداقت تنها آزمونی است که نمی توان در آن تقلب کرد.» حتی زمان امتحان هم فرصت مناسبی برای یادگیری است! یادگیری اصلاً از تدریس پیروی نمی کند! بلکه از تشخیص دادن تمایلات هر فرد و کمک کردن به بهبود آن پیروی می کند. خودیابی و خودسنجی اهمیت بسیار بالایی دارد. این در حالی است که عیب جویی و ارزیابی آموزگاران بی ارزش و چه بسا زیان بار خواهد بود.

بر این باور هستیم که آموزش چیزی نیست که آموزگار بتواند آن را به دانش آموز بدهد یا وی را مجبور به دریافت آن کند. کنترل بیرونی یا همان پاداش و تنبیه، نه تنها در بخش آموزش، بلکه در سایر جنبه های زندگی نیز به شدت نتایج زیان باری به ارمغان خواهد آورد. از دید یونسکو نیز معلمان موفق امروزی ۱۰ ویژگی را دارند:

- ۱ آماده اند بگویند ما نمی دانیم، اما با هم می آموزیم.
- ۲ می دانند که در وهله نخست معلم دانش آموزان هستند، نه معلم کتاب درسی.
- ۳ فقط عرضه کننده دانش نیستند، بلکه تسهیل گر روند یادگیری اند.
- ۴ اثرگذاری بر دانش آموزان بی انگیزه را نیز از هدف های مهم خود محسوب می کنند.
- ۵ زنگ تفریح و بازی را حق مسلم کودکان می دانند.
- ۶ برداشتن دیوارهای میان کلاس درس و جامعه را یکی از هدف های خود به شمار می آورند.
- ۷ کلید موفقیت قرن اخیر را یادگیری مداوم می دانند.
- ۸ می کوشند فرصت های مناسبی برای احساس امنیت در فراگیرندگان فراهم آورند.
- ۹ به سهم هر فراگیرنده از یادگیری اهمیت می دهند.
- ۱۰ می کوشند فرصت های مناسبی برای احساس امنیت در فراگیرندگان فراهم آورند.





کرونا و بایسته‌های
تعلیم و تربیت

آینده آموزش مجازی در مدرسه



قسمت اول مقاله

دکتر حسین ابراهیم آبادی

عضو هیئت علمی مؤسسه مطالعات فرهنگی و
اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

اشاره

نهاد آموزش و مدرسه برای تغییر و سازگاری با شرایط دگرگون‌کننده حرکتی کند و بطئی دارد. اما تحولات فرهنگی و دانش فناوریانه در سال‌های اخیر از یک سو و همه‌گیری جهانی کرونا از سوی دیگر، به روند تغییر و تحولات نظام مدرسه‌ای شتاب بخشید و به نوعی نظام‌های مدرسه‌ای را به جلو پرتاب کرد. این مقاله روند تغییر و تحولات مزبور را پی گرفته است. در بخش اول چالش‌ها و موانع آموزش مجازی و آسیب‌شناسی تجربه آموزش الکترونیکی در پرتو برخی تحقیقات بررسی شد. در بخش آخر مقاله، ضمن مرور برخی نمونه‌ها از تجربه‌های معلمان، مدیران، استادان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها، آینده آموزش مجازی در پرتو تغییر و تحولات شرایط جدید تبیین شده است. با هم می‌خوانیم.

کلیدواژه‌ها: آموزش مجازی، موانع آموزش مجازی، آموزش مجازی در مدرسه

حرکت لاک‌پشتی تحولات در عرصه آموزش مدرسه‌ای و دانشگاهی در فضای مجازی محسوب می‌شود. با پدیدآیی و گسترش ویروس کرونا در سراسر جهان و تعطیلی نامحدود مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها، مقاومت آموزش به روش سنتی فرو ریخت و همه درها به روی آموزش الکترونیکی گشوده شد. این تغییر بزرگ فرصتی شد برای خودنمایی آموزش الکترونیکی در غیاب آموزش و کلاس درس سنتی. اما انتقال یک‌باره تمامی بار سنگین نظام‌های جاری آموزش بر سامانه‌های الکترونیکی و فضای دیجیتال، موانع و چالش‌های جدی بر سر آموزش الکترونیکی پدیدار کرد. این چالش‌ها عبارت‌اند از: مهارت‌های ناکافی معلمان و مدرسان، نگرش‌های منفی به آموزش مجازی، شیوه‌های متفاوت تعامل یادگیرندگان با معلمان، محتوا و نظام ارائه‌دهنده آموزش، سبک‌های به‌شدت شخصی شده یادگیری با برنامه‌های رسمی آموزش، ریزش یادگیرندگان در طول برگزاری نیمسال‌های تحصیلی، کاهش شدید انگیزه در یادگیرندگانی که آمادگی لازم را برای ادامه تحصیل نداشتند، دسترسی ناهمگون به محتوا، نظام‌های غیرقابل اتکا برای ارزیابی در کنار مشکلات مربوط به ابعاد فنی، مانند، سرعت کم شبکه در مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها و در نهایت نبود تجربه کلاس‌داری در فضای رقمی (دیجیتال).

به نظر می‌رسد بحران کرونا تأثیرات دیگری هم داشته باشد؛

آموزش الکترونیکی و یادگیری در فضای مجازی از آغاز با صخره سختی به نام آموزش سنتی و سنت‌های به‌جامانده از آن برخورد کرد. روند کند رشد و توسعه آموزش مجازی در جهان و غلبه انگاره‌های سنتی بر ساختار و برنامه آموزش الکترونیکی، نمایانگر

و فیزیک)، دانش‌آموزان در گوشه کلاس تصویر معلم را هم می‌بینند. دانش‌آموزان جذب‌شده‌اند و به‌خوبی فعالیت می‌کنند. دلشان برای هم‌کلاسی‌ها و معلم‌ها و کلاس درس تنگ شده، اما از کلاس‌های مجازی هم به‌خوبی استفاده می‌کنند (البته شاید در هر کلاس چهار تا پنج نفر باشند که تاکنون با این شیوه از آموزش ارتباط برقرار نکرده‌اند که مشاوران مدرسه در جهت تغییر نظر ایشان در حال فعالیت و دادن مشاوره هستند). به نظر من، برای مدرسه‌های غیرانتفاعی و بچه‌هایی که اینترنت پرسرعت و وسایل هوشمند روز و حمایت تیم معلمان و مشاوران را دارند، این روش بسیار مفید و کارآمد است.»

نمونه دوم: معلم مدرسه

«بنده معلم مدرسه‌ای در یکی از مناطق محروم هستیم. نمی‌توانم با آن ارتباط خوبی برقرار کنم، چه برسد به دانش‌آموزانم. متأسفانه سه نفر از دانش‌آموزانم در کلاس‌ها حضور ندارند، زیرا اینترنت و رایانه یا تلفن همراه هوشمندی در خانه ندارند! گاهی هم چند دانش‌آموز و دانشجو هم‌زمان در منزل هستند و نهایت یک تلفن هوشمند. در نتیجه، امکان اینکه همگی هم‌زمان با یک گوشی برخط بشوند،



عکاس: رضا رادپور

نیست! بقیه دانش‌آموزان هم خیلی جذب نشدند و بسیاری از مادرانشان می‌گویند درس‌ها را باید از اول به آن‌ها یاد بدهند!»

نمونه سوم: مادر دانش‌آموز دبستانی

«از شرایط پیش‌آمده اصلاً راضی نیستم، زیرا من باید به سر کار بروم، اما فرزندم باید در خانه بماند (البته اگر مدرسه‌ها باز شوند هم حاضر نیستم فعلاً به مدرسه بروم، حتی اگر یک سال عقب بماند). تکالیفی که معلمان به صورت برخط می‌دهند

میزان دخالت و نظارت خانواده بر فرایند یادگیری فرزندان را افزایش می‌دهد، بر سطح دخالت یادگیرنده در فرایند یادگیری می‌افزاید، سبک یادگیری و انعطاف‌پذیری یادگیرندگان را در دستیابی به اهداف درسی بالا می‌برد و متأسفانه موجب ریزش دانش‌آموزان و دانشجویان در غیاب نظارت‌ها و مشوق‌های بیرونی می‌شود، زیرا مدرسه عامل مهمی برای حفظ سطح انگیزش و درگیری دانش‌آموز با درس در شرایط خطر و دشواری است. در عین حال، آموزش الکترونیکی شکل و نحوه تدریس و یادگیری را تغییر می‌دهد، شخصی‌سازی یادگیری را رونق می‌بخشد، سبک‌های یادگیری را متنوع‌تر می‌کند، مناسبات میان عناصر اصلی تدریس و یادگیری را دگرگون می‌سازد، نقش معلمان و دانش‌آموزان را در تولید دانش و محتوا گسترش می‌دهد، تنوع منابع را موجب می‌شود، فراغتی شدن یادگیری را گسترش می‌دهد، و زمان یادگیری را برای افراد با انگیزه افزایش می‌دهد.

تجربه آموزش الکترونیکی در ایران: چالش‌ها، موانع و فرصت‌ها

تجربه‌های آموزش الکترونیکی بر اساس تحقیقات و تجربیات نویسندگان مقاله (۱۳۸۶ تا ۱۳۹۷) و تجربه‌های مدرسه و دانشگاه‌ها در پساکرونا برگرفته از گزارش سامانه‌های لایو اسکول و لایو بوک (۱۳۹۹) از موانع و آسیب‌های جاری در آموزش الکترونیکی؛ همایش ملی تبادل تجربیات دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی (۱۳۹۹)؛ مجموعه مقالات آموزش و علم در پساکرونا (۱۳۹۹) و مجموعه وبینارهای گذار از آموزش عالی کلاسیک به آموزش عالی الکترونیکی (۱۳۹۹)، در چند محور ارائه می‌شود. قبل از طبقه‌بندی تجربه‌های حاصل، ابتدا گزارشی از کم و کیف آموزش الکترونیکی با تکیه بر تجربه و نظرات معلمان و اولیا در دوره کوتاه بعد از کرونا داده می‌شود. این تصویر کوتاه می‌تواند برشی عینی و دقیق‌تر را از آنچه با عنوان آموزش در فضای رقمی (دیجیتال) در جریان است ارائه دهد.

نمونه اول: معلم مدرسه

«در یک مدرسه غیرانتفاعی در محله‌ای پولدار نشین درس می‌دهم و سامانه برخط خدماتی که مدرسه به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد، آن قدر زیاد و خوب هست که بچه‌ها عاشق این سامانه آموزش مجازی شده‌اند. علاوه بر کلاس‌های برخط با کیفیت، کلی مشاور برخط برای دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است که با دانش‌آموز در ارتباط هستند و گزارش کار و همین‌طور کلاس‌ها را از ایشان می‌گیرند. مدرسه به همه معلم‌ها قلم نوری (خودکار الکترونیک) داده است تا راحت بتوانند در صفحه کلاس بنویسند (به‌خصوص برای درس‌هایی مثل ریاضی

بیشتر مناسب اولیاست تا دانش‌آموزان و احساس می‌کنم برای آینده‌فرزندم مدرسه نرفتن و تعامل نداشتن با بقیه بچه‌ها جالب نیست.»

نمونه چهارم: مادر دانش‌آموز دبیرستانی

«من یک فرزند مدرسه‌ای و یک فرزند دانشجو دارم که بعضی روزها هم‌زمان با هم کلاس برخط دارند، ولی متأسفانه یک رایانه بیشتر نداریم و یکی از آن‌ها مجبور است با گوشی همراه من وصل شود که صفحه بسیار کوچکی دارد و بعید می‌دانم از این صفحه کوچک و بی‌کیفیت بتواند مطالب را به‌خوبی یاد بگیرد. علاوه بر آن، دبیران تمرین‌هایی که می‌دهند نیازمند داشتن چاپگر است و ما تقریباً هفته‌ای دو بار در این اوضاع مجبوریم به کافی‌نت بریم تا تمرین‌ها را چاپ کنیم که از نظر بهداشتی جالب نیست. بارها دقت کرده‌ام که فرزندم وسط کلاس برخط حوصله‌اش سر می‌رود و با تلفن همراه من شروع به بازی می‌کند. یعنی در واقع برخط می‌شود تا حضور بزند، ولی حواسش کامل جمع نیست.»

نمونه پنجم: مادر دانش‌آموز

«خدا را شکر مدرسه فرزندم در این شرایط خیلی دانش‌آموزان را حمایت می‌کند و من از کلاس‌های برخط بسیار راضی هستم. درست است که امکان بازی با هم‌سالان از فرزندانمان گرفته شده است، منتی خیالمان راحت است که سلامتشان در خطر نیست.»

آموزش و پرورش در انتظار گذشته

پیش‌بینی آینده نظام آموزش نیازمند رسیدن به شرایط باثبات در وضعیت جهانی پیشرفت و عقب‌نشینی ویروس کرونا است. آموزش در دوران همه‌گیری ویروس کرونا با متغیرهای جدیدی هم‌کنشی پیدا کرد که قطعاً بر ساختار، برنامه، رسالت، ارزش‌ها و محتوای آن تأثیر مستقیم و غیرمستقیم دارد؛ مانند سبک‌های جدید تدریس و یادگیری، نظارت و حضور فعال خانواده در جریان آموزش، فردی و شخصی‌شدن یادگیری، کاهش نقش مکان و زمان در معنای سنتی آن در برنامه‌ریزی و ارزشیابی تحصیلی، و تقویت نظارت عمومی بر فرایند آموزش. محتمل‌ترین اتفاق، گسترش روش‌ها و ابزارهای دیجیتال در آموزش و حضور فعال سامانه‌های الکترونیکی در مدیریت، برنامه‌ریزی و ارزشیابی تحصیلی است. درعین حال، همچنان که از نظرات یمنی (۱۳۹۸) برمی‌آید، در چنین شرایطی اساساً یادگیری در موقعیت پیچیده‌ای قرار گرفته است که از یک سو باید در پی حفظ و پاسداشت تجربه‌های طولانی بشری باشد و از دیگر سو به فهم نظام‌های پویای کنونی و توسعه تفکر

انتقادی و حل مسئله بینجامد. در طول سال‌های اخیر تعامل و در هم تنیدگی میان رویکردهای جدید یادگیری و شکل‌های متفاوت فناوری، الگوهای آموزش و یادگیری و تدریس در کلاس درس را با درجانی از تغییر و تحول همراه کرده است. در نتیجه، جوامعی که درک درست و به‌هنگامی از این تحول داشتند، استقبال بیشتری از آموزش و یادگیری الکترونیکی از خود نشان دادند. با این رویکرد، هدف‌های یادگیری در شرایط پیچیده جهان کنونی نیازمند بازآرایی است تا علاوه بر استفاده از مزیت‌های آموزش سنتی بتواند از ظرفیت، کارآمدی و نوآوری جهان و ابزارهای دیجیتال بهره‌مند شود. اگر از نظرات آوانگاردی مانند آنچه **کازما** (۲۰۰۷) و **کلارک** (۲۰۰۹) دربارهٔ تردید از تأثیرات فناوری بر آموزش گفته‌اند، بگذریم، اکنون پس از تجربه‌های نخستین جوامع در موضوع آموزش الکترونیکی می‌توانیم با قاطعیت بیشتری از اهمیت و تأثیر فناوری‌های اطلاعاتی و سامانه‌های الکترونیکی بر آموزش و یادگیری سخن به میان آوریم.

این همان موضوعی است که آموزش و پرورش ایران از آن غفلت تاریخی داشته است. از این رو، به دلیل ذهن و تفکر ناآشنا به فضای دیجیتال و بی‌عملی در ورود به‌موقع در استفاده از سامانه‌ها و ابزارهای الکترونیکی، در عمل گذار از آموزش کلاسیک به آموزش الکترونیکی سخت و دشوار شده است. ویروس کرونا و به دنبال آن تعطیلی مدرسه‌ها، رویکرد برنامه‌ریزی برای توسعه نظام‌ها و ابزارهای آموزش از راه دور با استفاده از انواع شیوه‌های آموزش مجازی و یادگیری ترکیبی (حضور و مجازی) را به‌عنوان یک راهبرد، طرف توجه سیاست‌گذاران نظام‌های آموزش و پرورش و آموزش عالی ایران قرار داد. درحالی‌که تلاش‌ها برای پیوند میان آموزش و فناوری‌های اطلاعاتی، از سال‌های پایانی قرن بیستم آغاز و موجب شده بود کشورهایی مانند آمریکا، ژاپن، سنگاپور، کشورهای عضو اتحادیه اروپا، هندوستان و چین، برنامه‌های مطالعاتی و اقداماتی را در دستور کار خود قرار دهند تا بر مشکلات کهنه به‌جامانده از نظام سنتی آموزش غلبه کنند.

امروز، پس از چند دهه تجربه انسان و جوامع در تعامل با فناوری‌های جدید، می‌توان با آگاهی بیشتری به ارزیابی همکاری انسان با شبکه‌های اطلاعاتی و سامانه‌های اجتماعی - فنی/فنی - اجتماعی از جمله در عرصه آموزش و یادگیری پرداخت. هرچند ارتباطات جدید و شکل‌های گوناگون شبکه‌های اطلاعاتی متصل به رایانه‌ها و تلفن‌های همراه همچنان در حال تحول هستند و با به بهره‌گیری از الگوریتم‌های ماشینی، هوش مصنوعی و ربات‌های می‌روند تا آینده و جهان دیگری را به انسان امروز نشان دهند. در این میان، چنین به نظر می‌رسد که دست‌کم تا قبل از ظهور ویروس کرونا، نظام‌ها و برنامه‌های آموزشی، به‌ویژه



خودانگیزه در سامانه‌های الکترونیکی». «تعامل فعال با دیگران، محتوا و مدرسان» و «شناخت و استفاده کیفی از فناوری» استوار است. تعامل، کنشگری، گسترش خودتنظیمی و خودراهبری، هسته‌های اصلی پیشرفت تحصیلی و یادگیری در سامانه‌های علمی، اجتماعی و فناوری الکترونیکی به حساب می‌آیند. آمادگی‌های حرفه‌ای مدرسان برای ایفای نقش راهنمایی و تسهیل و هدایت یادگیرندگان و همچنین تولید محتوا در شکل‌های الکترونیکی و با استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای با محوریت یادگیرنده و به کمک ماشین و دیگر یادگیرندگان و فناوری‌های نو پدید، از دیگر مؤلفه‌هایی هستند که در آموزش الکترونیکی اهمیت دارند.

دوم، ایجاد آزمایشگاه‌ها و موزه‌های مجازی و گسترش

نمایشگاه‌ها و اردوهای مجازی

در چنین شرایطی، نظام تصمیم‌گیری عقلانی فرض را بر این می‌گذارد که طرحی برای آینده پس از کرونا داشته باشد، شرایطی که بی‌تردید با گذشته متفاوت خواهد بود. آموزش و پرورش با ارائه دورنمای آینده می‌تواند بر الگوهای نوین آموزش مجازی یا آموزش ترکیبی، به بازسازی و بازآرایی در ساختار، برنامه و محتوای نظام آموزش عمومی کمک مؤثری کند.

البته درباره تأثیر فناوری‌های اطلاعاتی بر بهبود شرایط آموزش و یادگیری نباید اغراق کرد و در هیاهوی گسترش فضای مجازی می‌باید مراقب کژراهه توسعه فناوری بدون هدف و برنامه آموزش و یادگیری بود. به بیان دیگر، طراحی آموزشی، انتخاب راهبردهای درست، تدوین خوب هدف‌ها و سازمان‌دهی درست محتوایست که آموزش و یادگیری را در محیط‌های الکترونیکی اثربخش می‌کند.



فهرست منابع

منابع در زمینه آمده است.

در کشورهایی مانند ایران، پاسخ درخور توجهی به انتظارات برای تحول و انطباق و هم‌افزایی با فناوری‌ها نداده‌اند. این در حالی است که ضرورت خروج نظام‌های آموزشی از مدارهای بسته و بسته‌های محدود کلاسیک و سنتی پیشین و ورود به قلمروهای باز و گسترده آموزش مجازی و ارائه الگوهای نو برای توسعه و گسترش آموزش با کیفیت همواره مورد تأکید بسیاری از نظریه‌پردازان آموزش و یادگیری بوده است. توجه به تفکر رایانشی یکی از نتایج نگرش و اقدامات جدید در همگرایی هدف‌های یادگیری با فناوری‌های اطلاعاتی است. در همین زمینه، یکی از مؤلفه‌های کلیدی در نقش یادگیرندگان در یک اجتماع یادگیری را در سازگاری نقش و گذار از یادگیری در موقعیت آموزش سنتی به اجتماع یادگیری برخط می‌دانند. از نظر آن‌ها در اینجا به جای نقش (سنتی به الکترونیکی) از یادگیرندگان انتظار می‌رود این توانایی‌ها را کسب کنند:

- دانش و مهارت پذیرش فناوری؛
- ایجاد الگوهای جدید ارتباطی با دیگران (مدرسان، یادگیرندگان و مدیران)؛
- افزایش سطح خودراهبری؛
- درک ابعاد زمانی و مکانی یادگیری (هم‌زمان و غیر هم‌زمان)؛
- یادگیری رفتارهای مورد انتظار فضای مجازی و سامانه‌های الکترونیکی؛
- توسعه شایستگی‌های فردی و جمعی برای تحصیل و زندگی در اجتماعات مجازی.

فارغ از این دست مباحث نو، در سال‌های اخیر فناوری‌های وب پایه با کمک هوش مصنوعی و ربات‌ها فرصت‌های کم‌نظیری پیش روی نظام آموزش مدرسه‌ای و دانشگاهی و تدریس علوم قرار داده‌اند. واقعیت مجازی شکل جدیدی از فناوری است که مبتنی بر قابلیت‌های اینترنت و هوش مصنوعی، مسیری جدی در آموزش مدرسه‌ای و دانشگاهی و تدریس علوم گشوده است. شکل‌های متنوع واقعیت مجازی می‌توانند در موقعیت‌های گوناگون، در کلاس درس و بیرون از آن و در شرایط مختلف زندگی، یادگیری و اشتغال مورد استفاده قرار گیرند و روش‌های هیجان‌انگیز و لذت بخشی را برای موقعیت یادگیری فراهم آورند.

آن‌چنان که از مباحث متخصصان مورد اشاره و تجربه‌های زیسته نویسندگان برمی‌آید، نظام‌ها و ابزارهای الکترونیکی، چه در مدرسه و دانشگاه و چه پس از مدرسه و دانشگاه، در دو شکل به کمک آموزش علوم می‌آیند:

- نخست، تعاملی کردن آموزش و یادگیری، و چندرسانه‌ای کردن محتوا و درس گفتارهای دیجیتال در محیط مدرسه و کلاس درس**
- چه آنکه، آموزش مجازی بر سه پایه «حضور فعال و

فضای مجازی و تأثیرات هویتی دانش‌آآموزان

مآآآبی رحمانی میمند

آآرشناس ارشد آآامعه‌شناسی

رقیه آآزایی آآرآری

آآرشناس تاریخ و دبیر مطالعات آآتماعی

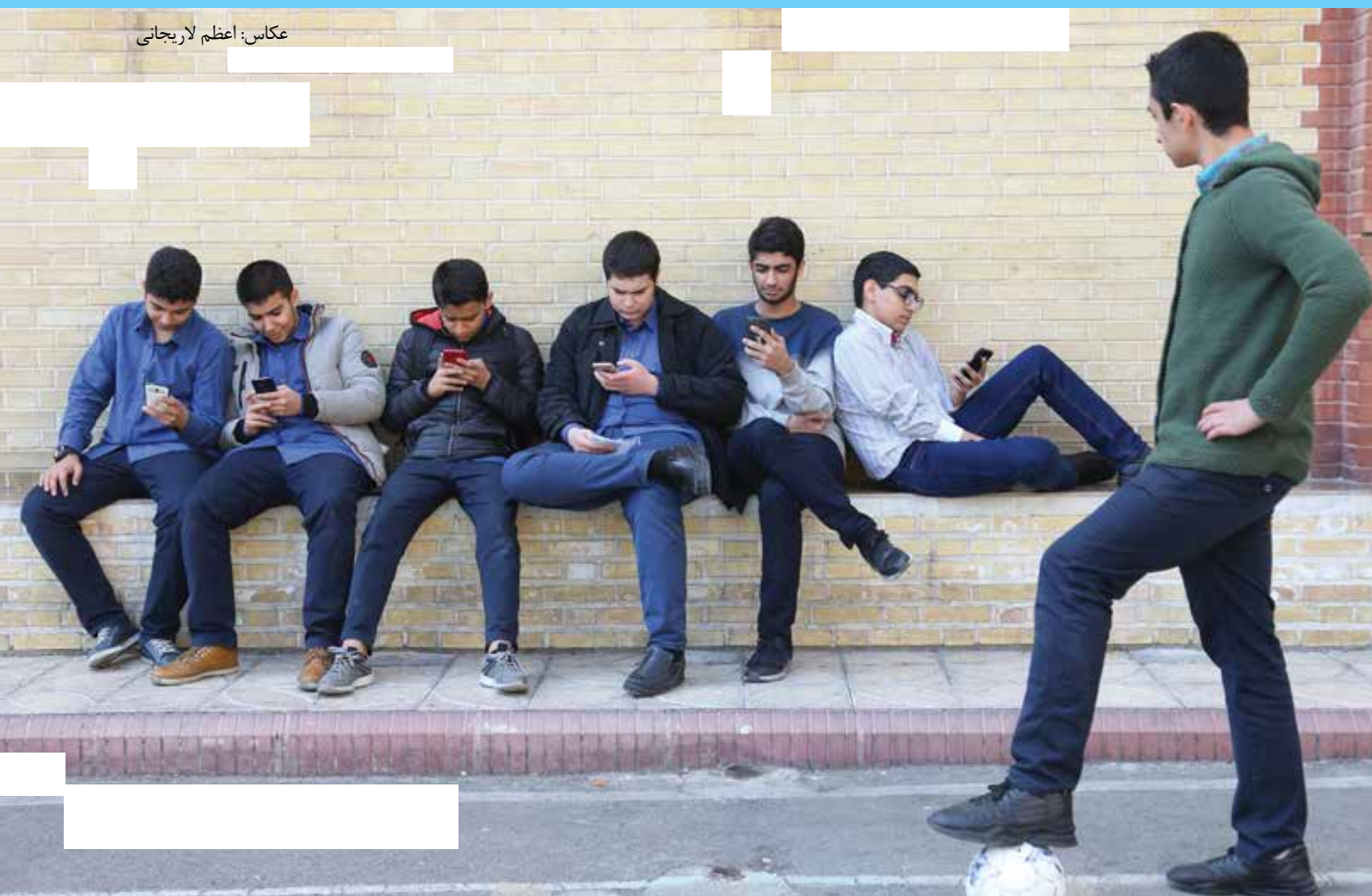
آآاره

آآرده است. به این منظور از روش مشاهده میدانی، آآربیات زیسته خود پژوهشگر که به‌آآنوان معلم درآآیر این آآر بوده است، و روش مطالعه کتابخانه‌ای کمک گرفته شده است. یکی از مهم‌ترین یافته‌های آآقیق این است که فضای مجازی می‌آآواند عاملیت و استقلال دانش‌آآموزان را آآزایش دهد.

آآیدواژه‌ها: هویت، دانش‌آآموزان، آآربه زیسته، بازآآدیشی

مقاله حاضر، با بهره‌آآیری از آآقیقات پیشین، در آآد آن بوده است که به بررسی تأثیرات فضای مجازی و شبکه‌های آآتماعی بر سبک زندگی و هویت دانش‌آآموزان بپردازد. یافته‌های آآقیق آآواه آن است که شبکه‌های آآتماعی مجازی می‌آآوانند تأثیرات مثبت و منفی داشته باشد. این پژوهش تغییرات هویتی دانش‌آآموزان را که تحت تأثیر ارتباط با فضای مجازی به‌آآور ناآآواسته بر اثر بحران کرونا تشدید شده، بررسی

عکاس: اعظم لاریآآانی



اهمیت موضوع و بیان مسئله

مفهوم هویت در سال‌های اخیر به شدت از فناوری اطلاعات و ارتباطات متأثر بوده است و فضای مجازی نقشی پررنگ در شکل‌گیری یا تغییر هویت کاربران، به ویژه نوجوانان، داشته است. در عصر حاضر، این فناوری‌های اطلاعاتی - ارتباطی و رسانه‌ها هستند که تصور ما را از واقعیت شکل می‌بخشند. رسانه‌ها و فضایی که ایجاد می‌کنند با نظامی از نشانه‌های دیداری، نوشتاری و گفتاری، برداشت انسان را از واقعیت تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. با پیدایش شبکه جهانی اینترنت، این شرایط پیچیده‌تر شده است و زمان، مکان و هویت تعریف‌های تازه‌ای یافته‌اند. در چنین وضعیتی انسان با مسئله بی‌مکانی مواجه شده است. با این وجود انسان‌ها می‌توانند در این فضا به راحتی با هم ارتباط بگیرند، قرارداد ببندند، گروه‌های خود را بسازند، پیامی بفرستند یا چیزی را معرفی کنند.

در این فضا مرزهای جغرافیایی هیچ معنا و مفهومی ندارند و به همین سبب دشواری‌ها و مشکلات منطقی زمان و مکان از میان برداشته شده‌اند. همه چیز در تحرک است و همواره این تحرک شتابی بیشتر می‌یابد. هویت سیال و متکثری که در چنین فضایی شکل می‌گیرد، فرد را از چارچوب معین و انعطاف‌ناپذیری که در جهان خارج دارد، جدا می‌کند و به او اجازه بروز بیشتر خود را می‌دهد. چنین فضایی که فرد را از قید و بندها رها می‌کند و به او در فضایی بسیار بی‌مرزتر از جهان واقعی مجال فعالیت می‌دهد، می‌تواند هویت دینی و ملی را تحت‌الشعاع خود قرار دهد.

شیوع گسترده ویروس کووید ۱۹، به مدت دو سال آموزش‌های مجازی بر بستر اینترنت را جایگزین کلاس‌های حضوری کرد که در این میان نقش شبکه‌های اجتماعی در آموزش‌های رسمی بسیار پررنگ شد. فضای مجازی که تاکنون با وجود مزایای خود، در حوزه فرهنگ نوجوانان به عنوان تهدید مطرح می‌شد، به جزء مهمی از زندگی معلمان و دانش‌آموزان شده است. به طوری که زمان زیادی از وقت خود را در این فضا سپری می‌کنند. اگر به فضای مجازی به عنوان یک فرصت مغتنم نگریسته شود، با داشتن برنامه‌ای سودمند و کارآمد و با هدایت این فضا به سمت هدف‌های قصدشده می‌توان از مزایای آن بهره جست.

مبانی و چارچوب نظری

نظریه بازاندیشی گیدنز

یکی از مفاهیم بسیار مهم از نظر گیدنز مفهوم «بازاندیشی» است که آن را ویژگی جامعه نوگرا (مدرن) می‌داند. منظور وی از بازاندیشی، حساسیت و تأثیرپذیری بیشتر حوزه‌های فعالیت اجتماعی و تجدید نظر مداوم در روش‌ها و نگرش‌ها بر اساس اطلاعات یا دانش‌های نوین است. این بازاندیشی

تابعی از تغییرات و جدایی زمان و فضا در دوره‌های تاریخی متفاوت و جوامع گوناگون است. از نظر گیدنز، سنت و نوگرایی (مدرنیته) همیشه در تضاد بوده‌اند. ویژگی نوگرایی (مدرنیته) نه اشتها برای چیزهای نو، بلکه فرض بازاندیشی درباره همه چیز است که البته خود بازاندیشی را نیز در برمی‌گیرد. این بازاندیشی تحت‌تأثیر چهار عامل قرار دارد:

۱. **قدرت:** محقق دانش را در خدمت منافع گروهی قرار می‌دهد؛

۲. **ارزش‌ها:** ارزش‌ها مبنای عقلانی ندارند و هر تغییری مبتنی بر بازاندیشی، تحت تأثیر ارزش‌ها نیز قرار می‌گیرد؛

۳. **پیامدهای ناخواسته:** بازاندیشی جهان نوگرا (مدرن) امکان مسدودشدن پیامدهای ناخواسته را از بین می‌برد و هر زمان احتمال وقوع آن‌ها وجود دارد؛

۴. **گردش دانش اجتماعی:** دانش اجتماعی دانشی است که به گونه‌ای بازاندیشانه در شرایط بازتولید نظام به کار بسته می‌شود [گیدنز، ۱۳۸۴].

گیدنز بر این عقیده است که با کاهش نفوذ سنت و بازسازی زندگی روزمره بر حسب عوامل جهانی و محلی، افراد ناچارند شیوه‌های زندگی خود را از میان گزینه‌های متفاوت برگزینند. در این میان، اگر چه عوامل یکسان‌ساز و استانداردکننده هم وجود دارند، اما به دلیل «بازبودن» زندگی اجتماعی امروزی و همچنین «تکثریابی» زمینه‌های عمل و تنوع «مراجع»، انتخاب شیوه زندگی بیش از پیش در ساخت هویت و فعالیت روزمره اهمیت می‌یابد [گیدنز، ۱۳۸۷: ۲۰].

گیدنز بر نقش رسانه‌ها تأکید می‌کند و می‌گوید: «اگر در گذشته فرایندهای انتشار فرهنگی، طولانی، کند و ناپیوسته بودند، امروزه این فرایندها برعکس شده‌اند و انتشار فرهنگی سریع و پیوسته صورت می‌گیرد.» وی وسایل ارتباط جمعی مدرن فراملی را ابزار بسط و گسترش نوگرایی به تمام دنیا در نظر می‌گیرد که توانسته‌اند، با تسهیل و رواج روزافزون ارتباطات فردی و گروهی، و گسترش اندیشه‌های نو و هنجارهای فراملی و همچنین ارزش‌های گوناگون، از جمله لذت‌گرایی، مصرف‌گرایی، نسبی‌گرایی، و فردگرایی افکار فضای جهانی را متحول کنند و مرزهای زمانی و مکانی را در عصر نوگرا (مدرن) در نوردند. اما شکسته‌شدن این حصارهای زمانی و مکانی، هویت، به خصوص هویت دینی را در ابعاد فردی و جمعی به چالش کشیده است که می‌تواند باعث بازاندیشی در آن شود [گیدنز، ۱۳۷۷: ۱۵۶].

گیدنز هویت را چیزی می‌داند که فرد به آن آگاهی دارد و صرفاً در تداوم کنش‌هایش به او تفویض نشده است، بلکه فرد به‌طور مداوم و روزمره باید آن را ایجاد کند. به اعتقاد وی: «هویت امروزین نوعی دستاورد بازتابی است. روایتی که برای هویت خویش در نظر می‌گیریم، الزاماً باید در ارتباط با تغییرات

سریع زندگی اجتماعی (به مقیاس محلی و جهانی) شکل بگیرد، دگرگون شود، و به طور بازتابی استحکام یابد.

با توجه به نظرات بالا می توان گفت فناوری های نوین ارتباطی که باعث از بین رفتن فاصله بین زمان و مکان می شوند و عامل تسهیل و رواج روز افزون ارتباطات فردی و گروهی و گسترش اندیشه های نو و هنجارهای فراملی و همچنین ارزش های گوناگون می شوند، سبب شده اند مردم در مناطق گوناگون از ارزش ها و هنجارهای رفتار سایر مناطق جهان آگاه شوند. این امر می تواند به دگرگونی و یا تقویت شیوه های زندگی، ارزش ها، هنجارها و همچنین بازاندیشی در هویت بینجامد. بنابراین افراد هرچه بیشتر از فناوری های نوین ارتباطی استفاده کنند، به سبک های زندگی نمایش داده شده در فناوری های نوین ارتباطی تمایل بیشتری خواهند داشت و در مورد سنت ها و عوامل هویت ساز خود بیشتر تردید می کنند و آن ها را مورد بازاندیشی قرار می دهند.

روش پژوهش

«خودمردم نگاری» رویکردی از پژوهش و نگارش است که در پی توصیف و تحلیل نظام مند تجربه به منظور فهم تجربه فرهنگی است. این تعریف از الگوی مفهومی سه بعدی الیس و بوچنر (۲۰۰۰) برای تشریح پیچیدگی و گوناگونی خودمردم نگاری به کار می آید. خودمردم نگاری باید در روش شناسی، مردم نگارانه، از منظر تفسیر، فرهنگی و از لحاظ محتوا، خودنوشت نامه باشد [چنگ، ۲۰۰۸]. من در گفتن روایت، خودیافته هایم را حقیقت علمی و تعمیم پذیر نمی دانم بلکه آن ها بر ساخت خلاقانه تجربه زیسته من هستند [دایسون، ۲۰۰۷]. هدف من از نوشتن، بازنمایی واقعیتی عینی نیست. من می نویسم تا نظر منحصربه فردم را درباره واقعیت بر ساخته خود بیان کنم [ریچاردسون، ۱۹۹۵]. در حرفه های دیگر راه هایی برای جمع آوری و به اشتراک گذاشتن دانش وجود دارد. در پزشکی افراد به مطالعه موردی می پردازند و وکلا با مطالعه موارد حقوقی و تفسیر آن ها، موارد حقوقی خود را حل می کنند. اما در حرفه معلمی نظام حرفه ای علمی برگرفته از مطالعات خودمردم نگارانه تأسیس نشده است [هی برت و همکاران، ۲۰۰۲].

بحث و نتیجه گیری

هویت به معنای چپستی و کیستی است و از نیاز انسان به شناخته شدن به چیزی یا جایی به وجود می آید. برآورده شدن این نیاز سبب خودآگاهی فردی در انسان می شود و ارضای آن در میان یک گروه انسانی، خودآگاهی جمعی یا هویت قومی و ملی را تعیین می کند [مجتهدزاده، ۱۳۷۸].

اگر دوران تدریس خود را به عنوان معلم به دو دوره مجزا تقسیم کنم، آن دو دوره عبارت خواهند بود از: دوره اول، دوره قبل از بحران کرونا و تشکیل کلاس های حضوری و فیزیکی، و

دوره دوم، دوره بعد از بحران کرونا که آموزش از طریق فضای مجازی و تشکیل گروه های کلاسی در این فضا دنبال می شد. در دوره دوم، معلمان و دانش آموزان به طور ناخواسته درگیر فضای مجازی شدند، ناخواسته تحت تأثیر این فضا قرار گرفتند و تغییراتی در شخصیت و هویت آن ها شکل گرفت. مشاهدات و تجربیاتی که در این دوران داشتیم، مقایسه ای که بین این دو دوره انجام دادم و اتفاقاتی که در دوره دوم برایم افتاد، باعث بازاندیشی در نگرش به دانش آموزانم شد. یکی از آن رخدادها را در ادامه بازگو می کنم.

دانش آموزی داشتیم به اسم **ابوالفضل** که پسر آرام و سر به زیری بود و در کلاس های حضوری چندان فعالیتی در کلاس درس نداشت و در بحث های کلاسی شرکت نمی کرد. اما براساس مشاهدات خود در دوره کلاس های مجازی متوجه شدم که همین دانش آموز تغییراتی زیادی کرده و در بحث های کلاسی به صورت فعالانه شرکت می کند. پیگیر بحث ها است و سؤال های زیادی در گروه کلاسی مطرح می کند. به کلی به فرد دیگری تبدیل شده بود. به نظر می رسد این دانش آموز تحت تأثیر فضای مجازی از یک دانش آموز سر به زیر و خجالتی به یک دانش آموز فعال و مشارکتی تبدیل شده بود و توانسته بود تحت تأثیر همین فضای مجازی عاملیت و تأثیرگذاری خود را در کلاس درس مجازی نشان دهد. حتی بر دانش آموزان دیگر هم تأثیر گذاشته بود و به نوعی آن ها را رهبری و مدیریت می کرد.

براساس سابقه پژوهش و تحقیقات پیشین که به برخی از آن ها در این پژوهش اشاره شد، به این نتیجه می رسیم که غالباً به تغییرات منفی در هویت دانش آموزان (ترویج سبک زندگی غربی و تضعیف هویت های دینی) اشاره می شود و به تغییرات مثبتشان اشاره نمی شود. تأکید این پژوهش بیشتر بر تغییرات مثبت بوده است و مهم ترین نتیجه ای که از این پژوهش حاصل شد، همان عاملیت و استقلال است که در دانش آموزان شکل گرفته است و تأثیرگذاری آن را می توان در جریان تدریس به وضوح مشاهده کرد. در این فضا نوعی توازن قوا بین دانش آموزان و معلمان قابل مشاهده است و کلاس در حال حرکت بدان سمت است.

در حقیقت تحت تأثیر فضای ایجاد شده و بازاندیشی، خودآگاهی شکل گرفته در دانش آموزان آن ها را به این سمت و سو سوق داده و باعث شده است آن ها توانایی های خود را به شکل بهتری در این فضا به کار بگیرند و مهارت های خود را، مثل نه گفتن و استدلال کردن، در جهت رسیدن به خواسته هایشان پرورش دهند. اگر بتوانیم این عاملیت و خودآگاهی شکل گرفته در دانش آموزان خود را تقویت کنیم و به آن بهای بیشتری بدهیم، به یقین آن ها خواهند توانست اثرات منفی این فضا را به حداقل برسانند که هویت دینی و ملی آن ها را هم تقویت خواهد کرد.

منابع در زمینه آمده است.



فهرست منابع



علوم اجتماعی و «نقشه‌های از پیش تعیین شده»!

دکتر عباس کاظمی
جامعه‌شناس

پاسخ به این پرسش‌های مهم آسان نیست، اما در حد فرضیه می‌توان گفت: «پس از همه‌گیری کرونا، افکار عمومی هرچه بیشتر در قابلیت نظام آموزشی تردید کرده است. از سوی دیگر، در طول ۴۰ سال گذشته، در حالی که والدین به لحاظ نسلی تغییر کرده‌اند، اما نهاد آموزش تغییر محسوسی نداشته است! والدین دهه ۱۳۶۰، به تکرار تجربیات زمان خود علاقه ندارند. این امر تنش‌ها را بین والدین و مدرسه - و نه صرفاً دانش‌آموزان - بیشتر خواهد کرد.»

با این حال، در جامعه‌شناسی چیزی به اسم «نقشه‌های از پیش تعیین شده» وجود ندارد، بلکه «نقشه‌ها» محصول عمل اجتماعی مدرسه یا دانشگاه، کردارهای معلمان و مدیران انضباطی، نظام ارزشی در خانه، گروه‌های متعدد دوستی دانش‌آموزان و دانشجویان، رسانه‌های قدیم و جدید، فشار دستگاه‌های فرهنگی، سیاست‌های رسمی و غیررسمی به کارگرفته شده در جامعه، و در مجموع، مواجهه فردی و ابتکاری کنشگر با همه این مؤلفه‌هاست. نقشه‌ها از پیش تعیین نمی‌شوند، بلکه در جریان اجتماعی ساخته و مصرف می‌شوند. مشق جامعه را مجموعه متعددی از نیروهای انسانی و غیرانسانی تدوین می‌کنند. مدیران فرهنگی ابتدا باید بتوانند درک درستی از مسئله فرهنگی در یک نهاد آموزشی داشته باشند.

جمله مشهوری هست که می‌گوید: «فهم مسئله نیمی از مسیر برای حل مسئله است.» در این میان، یادمان باشد گاهی راه‌حلی جز انحلال خود مسئله وجود ندارد. همان اندازه که دانش‌آموزان و دانشجویان باید متناسب با فضای آموزشی رفتار کنند، نهادهای آموزشی باید تکانی به خود بدهند و اندکی بیشتر خود را با شرایط در حال تغییر همراه کنند. مدیران فرهنگی نیز باید برحسب ضرورت، برای آشنایی خود با سازوکارهایی که جامعه با آن‌ها کار می‌کند، بکوشند.

دانش‌آموزان و دانشجویانی که دو سال از تحصیلشان گذشته است، اما هنوز دانشگاه و مدرسه را ندیده‌اند و تازه به فضای دانشگاه و یا مدرسه پا می‌گذارند، با ارزش‌هایی بزرگ شده‌اند که حتی صرفاً تحت نظارت والدین هم نیستند. این دانش‌آموزان تحت نظام «جامعه بن‌سازه‌ای» (پلتفرمی) رشد کرده‌اند. ارزش‌ها، سبک زندگی، مد، امیال، شبکه‌های دوستی، حساسیت‌های فرهنگی و اجتماعی، نظام‌های تشویقی و همه و همه، برای آن‌ها درون شبکه‌های اجتماعی تعریف و تعیین شده‌اند. این در حالی است که در دوران همه‌گیری کرونا، نظام‌های آموزشی رسمی نقش پرورشی خود را به کلی از دست دادند و صرفاً دل‌مشغول مسائل آموزشی شدند. اما دانش‌آموزان بیکار ننشستند و هرچه بیشتر به گوشی‌های هوشمند و تبلت‌های خود وابسته شدند. از سوی دیگر، وابستگی ارزشی بیشتری میان والدین و فرزندان (به دلیل مجاورت بیشتر) در طول دوره همه‌گیری ایجاد شده است.

آیا با پدیده تازه‌ای روبه‌رو هستیم؟ آیا منازعه جدید دانشجویان و دانش‌آموزان بر سر سبک زندگی قرار است مسئله‌ای مهم در دهه پیش رو باشد؟ زیرپا گذاشتن ارزش‌های مدرسه و دانشگاه امر جدیدی نیست. هر نسلی قواعد خود را برای دستکاری و مناقشه با ارزش‌های رسمی داشته است و این برای افرادی که به‌طور مستمر به تماشای جامعه می‌نشینند، داستانی تکراری است. واقعیت مهم همراهی نکردن دانش‌آموزان و دانشجویان با ارزش‌های رسمی مدرسه‌ها و دانشگاه‌ها نیست، مسئله این است که والدین تا چه اندازه مدرسه را همراهی خواهند کرد؟ آیا همراهی نکردن والدین با سیاست‌های تربیتی رسمی به خصومت میان دو نهاد خانواده و مدرسه دامن خواهد زد؟ و آیا جنگ فرهنگی به مرحله جدیدی وارد خواهد شد؟

تجربه‌های زیسته تدریس کتاب هویت اجتماعی در دوران کرونا



آریتا بیدقی



کارنامک

کارشناس ارشد جامعه‌شناسی سیاسی



اما در کنار این مدارس، برخی مراکز آموزشی و مدارس هم هستند که کتاب هویت اجتماعی را در برنامه کلاسی گنجانده‌اند و با جدیت تمام، توسط دبیران مجرب و متخصص دنبال می‌کنند؛ مانند «مدرسه ملامحسن فیض کاشانی» در منطقه ۱۴ آموزش و پرورش و با مدیریت سرکار خانم بهرامی. این مدرسه اهمیت ویژه‌ای به کتاب درسی هویت اجتماعی می‌دهد و سرکار خانم نسرین جعفر تدریس آن را به عهده دارد. ایشان کارشناس علوم اجتماعی از دانشگاه تهران و ۳۰ سال سابقه تدریس جامعه‌شناسی را در هر سه پایه (دهم، یازدهم و دوازدهم و کتاب درسی هویت اجتماعی) دارد.

این گفت‌وگو با هدف آشنایی با تدریس ایشان، به‌ویژه در دوران بحران کرونا و فضای مجازی صورت گرفته است:

سرکار خانم جعفر، لطفاً درباره تدریس خودتان در فضای مجازی در دوران کرونا برای دانش‌آموزان علوم ریاضی و فیزیک توضیح دهید.

در دوران کرونا، با توجه به اینکه با بچه‌های ریاضی کلاس داشتم و آن‌ها دغدغه‌های زیادی داشتند، از جمله درس‌های تخصصی سنگین، کمبود وقت، نگرانی از اینکه در فضای مجازی اغلب درس‌ها برایشان خوب جا نیفتاده‌اند، آماده‌شدن برای آزمون سراسری و ... در نگاه اول احساس می‌کردم قطعاً آن‌ها درس هویت اجتماعی را نخواهند پذیرفت و در پایه دوازدهم اصلاً برنامه‌ای برای آموختن آن ندارند.

البته تا حدی به آن‌ها حق می‌دادم. این درس بسیار مهم جا دارد که به سال‌هایی اختصاص داده شود که دغدغه‌های پایه دوازدهم و اضطراب کنکور را نداشته باشند؛ مثلاً در پایه دهم که دغدغه‌ها بسیار کمتر است و معلم و دانش‌آموز می‌توانند با طیب خاطر مباحث بسیار مهم هویت اجتماعی را با هم پیش ببرند و با علاقه به آن‌ها بپردازند.

به هر حال من این مسئولیت خطیر را به عهده داشتم و باید در پایه حیاتی دوازدهم کتاب را تدریس می‌کردم؛ با توجه به این نکته که کتاب هویت اجتماعی امتحان نهایی کشوری نیز دارد. در قدم اول کوشیدم موضعی را که دانش‌آموزان نسبت به این درس و کتاب دارند،

کتاب «هویت اجتماعی» برای رشته‌های ریاضی و فیزیک - علوم تجربی - فنی و حرفه‌ای و کار دانش آماده شده است. در مقدمه آن (سخنی با دانش‌آموز) می‌خوانیم: مخاطب کتاب علوم اجتماعی پایه دوازدهم، شما عزیزانی هستید که رشته تحصیلی‌تان علوم انسانی نیست. این کتاب زمینه آشنایی شما با علوم انسانی و علوم اجتماعی را فراهم می‌کند. علوم انسانی و اجتماعی خود انسان و زندگی فردی و اجتماعی او را مطالعه می‌کنند و مسیر شناختن و ساختن خویشتن دیگران و جوامع انسانی‌اند. تحقیق و پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، یاد دادن و یاد گرفتن آن‌ها و استفاده از این علوم در زندگی فردی و اجتماعی، به معنی شریک‌شدن در ساختن هویت خویشتن و جامعه است. این مهم سبب شد تا موضوع و مسئله اصلی کتاب شما، روایت هویت افراد و جوامع باشد.^۱ در اهداف کتاب نیز انتظار می‌رود دانش‌آموز با مشارکت در موقعیت‌های یاددهی - یادگیری این کتاب، شایستگی‌هایی را کسب کند. به عنوان نمونه، هدف شماره ۳ چنین است: «به عوامل مؤثر در شکل‌گیری هویت خود آگاه شود و برای هویت‌یابی مطلوب تلاش نماید.»^۲ کتاب درسی هویت اجتماعی به مهم‌ترین دغدغه‌های انسان گذشته و امروز می‌پردازد که در حوزه تربیتی و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی برنامه درسی ملی نیز بر ضرورت آن‌ها تأکید شده است؛ مانند: حصول تربیت متعالی در گرو رابطه و تعامل متقابل فرد و جامعه است. آموزش‌های این حوزه برخاسته از فرهنگ و تاریخ جامعه در خدمت هویت تاریخی و فرهنگی آن است و بسترهای لازم برای تحقق عدالت و پیشرفت را فراهم می‌آورد.^۳

برای این کتاب هفته‌ای یک جلسه کلاس پیش‌بینی شده است و امتحان آن برای رشته‌های ریاضی و فیزیک و علوم تجربی نهایی کشوری است. در اغلب مدارس کشور ساعت اختصاص یافته به کتاب هویت اجتماعی را به درس‌های خاص رشته‌های علوم ریاضی و علوم اجتماعی داده‌اند (که در یادداشت‌های بعدی به آن خواهیم پرداخت) و به برگزاری کلاس‌های فشرده و جمع‌بندی نزدیک به امتحانات خردادماه یا در تابستان، و یا در نهایت برگزاری کلاس با معلمان فاقد تخصص و... اکتفا می‌کنند.

از بین ببرم و به آن‌ها نشان بدهم که من به‌عنوان معلم این درس در کنارشان هستم، شرایطشان را کاملاً درک می‌کنم و با همراهی همدلانه هر کمکی که از دستم بریاید، انجام خواهم داد. امتحان این درس نهایی است و به معدل کل نهایی آن‌ها کمک می‌کند. با این تدبیر توانستم حلقه‌ای به وجود آوردم بین خودم، کتاب درسی و دانش‌آموزان و تا حدی توجه آن‌ها را جلب کنم، و آن‌ها را به کلاس و کتاب که هنوز از مفاهیم آن چیزی نمی‌دانستند، علاقه‌مند سازم. در قدم دوم به آن‌ها گفتم: شما در هر شغل و رشته‌ای که خواهید داشت (مهندس، مدیر و ...) یک شهروند جامعه هستید و در این کتاب مفاهیمی را خواهید آموخت که برایتان بسیار کارایی دارد. گاهی شما در جامعه موضوع‌هایی را زیر سؤال می‌برید که در مورد آن‌ها چیزی نمی‌دانید (مثلاً نظام اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و ...) در کجا می‌توان این موارد را پیدا کرد؟ چطور می‌شود آن‌ها را تغییر داد؟ آیا می‌توان روی آن‌ها تأثیر گذاشت؟ شما با خواندن این کتاب در می‌یابید که چقدر به شما در ریشه‌یابی مسائل و مشکلات جامعه و شناخت و بررسی مسائل کمک خواهد کرد و چقدر شما به‌عنوان انسان‌های فعال و خلاق در این فرایند نقش مؤثر و مهمی دارید.

شروع تدریس شما چگونه بود؟

در گام اول تدریس آن هم در فضای کرونا، ابتدا یک مجموعه «تمابِگ» (پاورپوینت) برایشان بارگذاری می‌کردم تا از فضای بی‌روح کلاس (فضای اسکای‌روم یا ادوبی کانکت) کمی خارج شویم و مفهوم‌ها، تعریف‌ها و تصویرها را ببینند. سعی داشتم مثال‌هایی را برایشان بزنم که دغدغه خودشان و مربوط به زندگی اجتماعی، خانواده و مدرسه، جامعه و ... باشند تا بدین ترتیب مطالب کتاب قابل درک و ملموس‌تر شوند. از طرف دیگر می‌کوشیدم کنجکاوی آن‌ها را برانگیزم که ببینند با یادگیری این مفاهیم چه کارهایی می‌توان کرد. دغدغه خودم هم این بود که آیا تا حدی به سؤال‌ها و مسائل آن‌ها نزدیک شده‌ام یا خیر؟ آن هم برای دانش‌آموزی که تا به حال (حداقل در دوره دوم متوسطه) با این مفاهیم اصلاً آشنا نبوده است. از خودشان نظرخواهی می‌کردم که بچه‌ها حالا درباره خرد فرهنگ سازگار و ناسازگار، ضد فرهنگ، یا هویت اکتسابی و انتسابی، و ... چه نظری دارید؟ آیا می‌توانید هویت خود و موقعیت اجتماعی خودتان را تغییر دهید؟ و سؤال‌هایی از این قبیل. بچه‌ها با علاقه و سریع پاسخ‌هایشان را تند و تیز می‌نوشتند و یا تقاضای روشن کردن میکروفون خودشان را می‌دادند.

نحوه ارزشیابی مستمر و پایانی نوبت اول چگونه بود؟

سعی می‌کردم ارزشیابی را هر جلسه داشته باشم. بچه‌ها را این‌طور به داوطلب‌شدن تشویق می‌کردم که می‌گفتم برایشان امتیاز در نظر می‌گیرم. هر جلسه تعدادی با علاقه داوطلب می‌شدند و هر جلسه به تعداد آن‌ها افزوده می‌شد. جالب است الان که نتیجه‌های امتحانات نهایی آمده است، تعداد زیادی از آن‌ها به من پیام دادند که ما نمره ۲۰ گرفتیم و این ۲۰ حاصل مثال‌های دقیق شما و بعد تشویق ما به یافتن مثال‌های جدید و مصداق‌های جدیدتر بود و هر جلسه داوطلب بودیم؛ آن هم در شرایط کرونا.

من به آزمون کتبی در شرایط کرونا چندان اعتقادی نداشتم. آزمون شفاهی و پرسش‌های مستمر از تعداد زیادی از بچه‌ها، کارایی بسیار بالایی داشت. چون نشان می‌داد چقدر بچه‌ها درک مطلب داشته‌اند. تأکید می‌کردم که به هیچ عنوان حفظ نکنید و من با شنیدن پاسخ‌های آن‌ها و صحبت کردن و مثال‌هایی که می‌گفتند، متوجه می‌شدم که تا چه حد درس را فهمیده و درک کرده‌اند. در شرایط کرونا آزمون‌های کتبی اعتبار چندانی ندارند.

اگر در شرایط کلاس مجازی (در شرایط کرونا) متوجه می‌شدید که دانش‌آموز پایه دوازدهم ریاضی هنگام جواب‌دادن درس، از روی کتاب در حال خواندن و جواب‌دادن درس است، عکس‌العمل شما چه بود؟ شما تا اینجا توانستید اعتماد و اطمینان آن‌ها را جلب کنید که درس هویت اجتماعی برای شما ضرورت دارد.

سعی می‌کردم که به روی دانش‌آموز اصلاً نیاورم. بعد همانجا که در حال روخوانی بود، از او می‌خواستم با یک مثال این بند را به زبان خودش توضیح دهد که چه چیزی درک کرده است. من و بقیه دانش‌آموزان هم به او کمک می‌کردیم. در پایان کلاس دوباره از همان دانش‌آموز درس می‌پرسیدم تا مطمئن شوم که مطلب را یاد گرفته است.

تمام سعی من این بود که درس را برای بچه‌ها جذاب و قابل درک کنم و برای دانش‌آموزان دوستی خوب باشم. خیلی از مواقع درد دل‌های آن‌ها را می‌شنیدم. احساس می‌کردم که به خاطر رشته من (علوم انسانی) اطمینان بیشتری به من دارند و آنچه را که درونشان می‌گذرد، به من راحت می‌گویند. من هم می‌کوشیدم به آن‌ها کمک کنم و بازخوردهایی که از بچه‌ها داشتم این حرفم را تأیید می‌کنند. همان دانش‌آموزانی که ابتدای سال نسبت به کتاب موضع داشتند، خیلی تغییر کردند. با اطمینان به کلاس، کتاب و من (قبل از امتحان نهایی در یک یا دو جلسه‌ای که به صورت حضوری برگزار شد) سؤال‌های درسی را پاسخ می‌دادند و نظر خود را بیان می‌کردند. حتی در مورد انتخاب رشته‌های علوم انسانی و علوم اجتماعی در دانشگاه سؤال می‌کردند. این موضوع نشان‌دهنده علاقه آن‌ها به مفهوم‌های کتاب درسی بود.

پی‌نوشت‌ها

۱. کتاب درسی هویت اجتماعی (کتاب درسی علوم اجتماعی)، سخنی با دانش‌آموز.
۲. همان
۳. برنامه درسی ملی، حوزه تربیت و یادگیری علوم انسانی و مطالعات اجتماعی.

بابرگزیدگان جشنواره الگوهای تدریس برتر



دکتر مزده قربانعلی زاده

دبیر دبیرخانه کشوری علوم اجتماعی
و سواد رسانه‌ای

اشاره

الگوهای «تدریس برتر» تجارب روش‌های خلاقانه و مهارت‌های دبیران در تدریس موفق، مؤثر و جذاب علوم اجتماعی را، طی گفت‌وگوهایی و از زبان خودشان، شرح می‌دهد. در نخستین بحث از این سلسله گفت‌وگوها با سه تن از دبیران برگزیده به‌عنوان «الگوی تدریس برتر» کشوری مصاحبه شده است که در ادامه از نظر تان می‌گذرد.



زهرا درویشی

رتبه اول سال ۱۴۰۰-۱۳۹۹،

محور تدریس، غیرحضوری

لطفاً خودتان را به صورت خلاصه معرفی کنید.

زهرا درویشی، دارای مدرک کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی توسعه، با سابقه خدمت پنج سال تدریس درس‌های جامعه‌شناسی، از استان خوزستان و شهرستان هندیجان هستم.

چطور با جشنواره آشنا شدید؟
مهم‌ترین هدف و انگیزه شما از شرکت در جشنواره چه بود؟

از طریق گروه علوم اجتماعی استان خوزستان و همچنین کارشناس فناوری

(تکنولوژی) آموزشی دوره دوم متوسطه شهرستان هندیجان با جشنواره آشنا شدم. مهم‌ترین هدف من از شرکت در جشنواره در وهله اول محک‌زدن نحوه تدریس و نوع روش‌هایی بود که در تدریس از آن‌ها استفاده می‌کردم. در این راستا آنچه موجب شد انگیزه من برای شرکت در جشنواره افزایش یابد، به‌روزر بودن موضوع‌های جشنواره بود که با علاقه‌های بنده بسیار سازگاری داشت. زیرا موجب می‌شد برای اینکه در جشنواره موفق شوم، منابع زیادی را مطالعه کنم. ضمن اینکه بر اطلاعاتم افزوده می‌شود، در نهایت مهارت‌های تدریس خود را نیز افزایش می‌دهم.

فیلم تدریس شما موفق به کسب رتبه در مرحله کشوری شد. از چه ایده و روشی برای تدریس استفاده کردید؟

پس از مشورت با سرگروه استانی گروه علوم اجتماعی، جناب آقای دکتر احسان حیدری، در مورد اینکه از چه روش و فنونی برای تدریس استفاده کنم، با تأکید ایشان بر استفاده از روش‌های مشارکتی (گروهی)، به دنبال روش‌های نوین تدریس بودم. برای آشنایی و نحوه استفاده از روش‌های نوین تدریس، ابتدا «سند تحول بنیادین» و «برنامه درسی ملی» را مطالعه کردم تا متوجه شوم در اسناد مذکور چه دیدگاهی در مورد چنین روش‌هایی وجود دارد. بعد از آشنایی با انواع روش‌های تدریس، در چندین کارگاه با عنوان «آشنایی با روش‌های نوین تدریس» شرکت کردم تا با نحوه اجرای روش‌ها آشنایی پیدا کنم. بعد از طی این فرایند، روش «قصه‌گویی» و «ایفای نقش» را برای مبحث مورد تدریس مناسب دیدم.

زیرا در این روش‌ها که به صورت گروهی انجام می‌شدند، دانش‌آموزان نقش بسیار پررنگی در تدریس داشتند و موجب می‌شد که قبل از تدریس، درس مورد نظر را مطالعه و با آمادگی در کلاس شرکت کنند. معلم هم بیشتر نقش تسهیلگر را دارد.

مهم‌ترین چالش شما در ارتباط با جشنواره چه بود؟

چون برای تدریس به حضور هم‌زمان دانش‌آموزان نیاز داشتیم و اینکه ما در زمان‌های متفاوت فیلم‌برداری را انجام می‌دادیم، گاه دانش‌آموزان نمی‌توانستند در یک زمان خاص برخط (آنلاین) باشند. همچنین به دلیل هم‌زمانی ایام امتحانات نوبت دوم، هماهنگی با دانش‌آموزان برای ما سخت شده بود.

به نظر شما جشنواره چه کمکی می‌تواند به معلمان علوم اجتماعی بکند؟

حضور در جشنواره باعث می‌شود که همکاران با انواع روش‌های نوین تدریس آشنا شوند و صلاحیت، شایستگی و مهارت‌های حرفه‌ای خود را افزایش دهند و آن‌ها را در کلاس‌های خود به کار بندند. همچنین موجب می‌شود با تدریس دبیران سراسر کشور آشنا بشوند.

چه پیشنهادی برای تقویت جشنواره و استقبال معلمان در این حوزه دارید؟

به نظر من برای جشنواره هر سال باید محورها و موضوع‌های متفاوتی در نظر گرفته شود تا سایر دبیران هم با علاقه‌های متفاوت در جشنواره شرکت کنند.

برای استقبال معلمان از چنین جشنواره‌هایی، باید متناسب با محورها و موضوع‌ها، کارگاه‌هایی با سطح علمی بالا برگزار شوند. برخی از کارگاه‌هایی که برای آشنایی دبیران با جشنواره برگزار می‌شدند، در سطح پایینی بودند و مدرسان قدرت پاسخ‌گویی به سؤال‌ها را نداشتند. این موضوع موجب می‌شد که برخی از همکاران از شرکت در جشنواره صرف نظر کنند.

همچنین برای استقبال همکاران، در جشنواره وب‌سایتی راه‌اندازی شود تا همکاران به راحتی بتوانند در هر زمان سؤال‌های خود را ثبت کنند و در رایانامه (ایمیل) جواب سؤال‌ها برایشان فرستاده شود. علاوه بر این، مورد دیگری که می‌تواند در تقویت جشنواره و استقبال معلمان نقش مؤثری داشته باشد این است که قبل از تهیه شیوه‌نامه، در وبگاهی که به همین منظور طراحی می‌شود، از همکاران خواسته شود بگویند که ترجیح می‌دهند متناسب با درس‌ها از چه محورها و موضوع‌هایی برای جشنواره استفاده کنند. به این ترتیب به راحتی می‌توانند متناسب با علاقه‌هایشان در جشنواره شرکت کنند. در واقع باید تعامل با دبیران زیاد باشد، در صورتی که محورهای جشنواره گاه به صورت یک‌طرفه تدوین می‌شوند. در نهایت پیشنهاد می‌کنم بعد از پایان جشنواره برای منتخبان در همه محورها کلاس‌های آموزشی با سطح علمی بالا و استادان مجرب برگزار شود تا مهارت‌ها و شایستگی‌های همکاران ارتقا پیدا کند.



لیلا کریمی اصل

رتبه سوم جشنواره سال ۱۳۹۸، محور تدریس حضوری و رتبه سوم سال ۱۳۹۹، محور تدریس غیرحضوری

لطفاً خودتان را به صورت خلاصه معرفی کنید.

بنده لیلا کریمی اصل، متولد سال ۱۳۶۶ از استان آذربایجان شرقی، شهرستان هشترود و ساکن قم هستم. لیسانس رشته علوم اجتماعی از دانشگاه علامه امینی فرهنگیان تبریز و فوق لیسانس رشته مطالعات خانواده از دانشگاه قم و دبیر رشته علوم اجتماعی دوره دوم متوسطه با ۱۶ سال سابقه تدریس هستم. شش سال هم سابقه همکاری با گروه‌های آموزشی علوم اجتماعی استان قم را دارم. به تدریس درس‌هایی مثل جامعه‌شناسی، اقتصاد، سواد رسانه، تحلیل فرهنگی و هویت اجتماعی مشغولم و علاقه وافری به درس‌های علوم اجتماعی و استفاده از شیوه‌های فعال تدریس دارم. بیشتر اوقاتم را به مطالعه و یادداشت‌برداری حول تدریس برای دانش‌آموزان می‌گذرانم. در ضمن به شرکت در جشنواره‌ها و مسابقه‌ها در زمینه تولید محتوا و تدریس علاقه‌مندم.

**چطور با جشنواره آشنا شدید؟
مهم‌ترین هدف و انگیزه شما از شرکت در جشنواره چه بود؟**

آشنایی بنده با جشنواره از طریق فراخوان جشنواره بود که در مدرسه در آگهی‌نمای (بیلورد) آموزشی دیدم. با توجه به اینکه در فرایند تعلیم و تربیت معلم هنرمندی است که طراحی آموزشی و در نهایت تدریس، یک اثر هنری برای وی محسوب می‌شود و ما دبیران برای تولید اندیشه‌های نو در آموزش باید تجربیات موفق و بدیع فرهنگی را شناسایی و از آن‌ها بهره لازم را ببریم، به شرکت در چنین جشنواره‌هایی نیاز داریم. زیرا جشنواره تدریس محل تجلی خلاقیت و نوآوری در کلاس درس و اشاعه طرح‌ها و ایده‌های ابتکاری است. لذا مهم‌ترین هدف بنده از شرکت در جشنواره افزایش آگاهی خودم از نحوه تدریس‌های موفق و با کیفیت بود تا بتوانم بیشترین و بهترین کارایی و کیفیت را در کلاس داشته باشم.

فیلم تدریس شما موفق به کسب رتبه در مرحله کشوری شد. از چه ایده و روشی برای تدریس استفاده کردید؟

فیلم تدریس بنده رتبه سوم کشوری را به دست آورد. روشی که برای تدریس

استفاده کرده بودم، یک روش ترکیبی بود که در آن بیشتر از روش سخنرانی، پرسش و پاسخ، تعامل و مشارکت دانش‌آموزان و نیز بارش فکری بهره گرفته بودم. در واقع یک کار ترکیبی در فضای شاد و استفاده از محیط حضوری و مجازی به صورت هم‌زمان بود که از امکانات شاد در کنار تدریس حضوری استفاده می‌کردم.

مهم‌ترین چالش شما در ارتباط با جشنواره چه بود؟

مهم‌ترین چالش‌های بنده در جشنواره عبارت بودند از: نبود امکانات لازم در محیط آموزشی برای یک تدریس با کیفیت، فقدان بودجه برای ضبط برنامه و فرایند تدریس، همکاری نکردن محیط آموزشی، متناسب نبودن زمان تدریس با محتوای ارائه شده و ...

به نظر شما جشنواره چه کمکی می‌تواند به معلمان علوم اجتماعی بکند؟

جشنواره تدریس برتر به اشاعه و ارتقای کیفی شیوه‌های تدریس در رشته علوم اجتماعی و انتخاب یک الگوی مرجع برای تدریس درس‌های علوم اجتماعی یاری می‌رساند. همچنین موجب آگاهی همکاران علوم اجتماعی از چگونگی تدریس برخی مفاهیم انتزاعی و مشکل درس‌های علوم اجتماعی می‌شود که در کلاس نمی‌دانیم چطور آن‌ها را به دانش‌آموز تفهیم کنیم. نگرش‌های رایج و سنتی موجود در شیوه‌های تدریس درس‌های علوم اجتماعی را نیز اصلاح می‌کند و موجب پیشرفت و گسترش اطلاعات دبیر علوم اجتماعی و آشنایی با دبیران موفق در این رشته می‌شود. همین مورد به کشف استعدادها و همکاران در درس‌های علوم اجتماعی می‌انجامد.

چه پیشنهادی برای تقویت جشنواره و استقبال معلمان در این حوزه دارید؟

در سطح کشوری، دبیران موفق در جشنواره تشویق و به تمام استان‌ها معرفی شوند تا انگیزه کافی برای همکاران وجود داشته باشد. از تشویق به استفاده از رسانه‌های متعدد در یک مبحث کوتاه پرهیز شود و بیشتر

روی خلاقیت تدریس سرمایه‌گذاری شود. متأسفانه حجم محتوا با زمان تعیین شده برای ارائه تناسب ندارد و این موضوع به مدیریت نیاز دارد.

در سطح استانی، امکانات لازم برای ضبط و ثبت تدریس مورد نظر فراهم شود و فناوری‌هایی متناسب با نیاز دبیر شرکت‌کننده در جشنواره تدریس در اختیارش قرار داده شود. ارج نهادن به دبیر شرکت‌کننده و کسی که مایل به همکاری با جشنواره است و نیز همکاری با او برای انجام یک تدریس موفق و با کیفیت ضروری است. در ضمن پیشنهاد اصلی بنده این است که در محیط مدرسه کلاسی مختص انجام نمونه تدریس به منظور آمادگی دبیر برای شرکت در جشنواره تدریس در نظر گرفته شود. لازم است این کلاس امکانات لازم را برای تدریس بهتر داشته باشد. از این کلاس به روش‌های متفاوت برای هم‌فکری دبیران و اشاعه تدریس‌های موفق می‌توان استفاده کرد.



احسان حیدری

رتبه اول جشنواره سال ۱۳۹۹،
محور مقاله‌نویسی

لطفاً خودتان را به‌طور خلاصه معرفی کنید.

این‌جانب احسان حیدری، دکترای جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه و سرگروه علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای استان خوزستان هستم.

بیش از ۲۰ عنوان مقاله علمی - پژوهشی نوشته‌ام و همچنین مؤلف چند جلد کتاب، از جمله کتاب درسی «مطالعات اجتماعی دوره انتقال» و کتاب‌های کمک آموزشی هستم.

چطور با جشنواره آشنا شدید؟ مهم‌ترین هدف و انگیزه شما از شرکت در جشنواره چه بود؟

سرگروه علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای بر حسب وظیفه‌ای که بر عهده دارد، در جریان جشنواره‌ها و مسابقه‌ها قرار می‌گیرد. از آنجا که به کارهای پژوهشی علاقه‌مند هستم، هر ساله یک یا دو مورد کار پژوهشی یا نگارش کتاب در برنامه کاری خود دارم. معتقدم راه برون‌رفت از بسیاری از مشکلات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و ... در اولویت قراردادن پژوهش‌های علمی و تخصصی است.

مقاله شما موفق به کسب رتبه در مرحله کشوری شد. از چه ایده و روشی برای نگارش مقاله استفاده کردید؟

بله، مقام اول کشوری را به دست آورد. البته این مقاله به صورت مشترک با جناب آقای غلامرضا ادبی مهذب نوشته شد و یک کار پژوهشی میدانی بود. آن را با هدف تبیین راهبردهای تدریس کارآمد در فضای مجازی با تکیه بر نظریه «تدریس وحدت‌یافته» به رشته تحریر درآوردیم. روش تحقیق در این پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی است. به منظور جمع‌آوری داده‌ها، فهرستی از نقاط قوت و ضعف، و فرصت‌ها و تهدیدها تهیه کردیم و در قالب پرسش‌نامه در اختیار معلمان دوره دوم متوسطه شهرستان دزفول قرار دادیم. با توجه به دیدگاه‌های جامعه آماری، از مؤلفه‌های دارای بالاترین نمره، برای تکمیل جدول SWOT و استخراج راهبرد بهره گرفتیم.

مهم‌ترین چالش‌های شما در ارتباط با جشنواره چه بود؟

می‌توانست ساز و کار بهتری برای اطلاع‌رسانی داشته باشد و مرکزی به منظور هدایت و پاسخ‌گویی به سؤال‌های همکاران طراحی کند. همچنین می‌باید فکری اصولی به منظور ایجاد انگیزه و رغبت برای شرکت حداکثری در این رویداد مهم کشوری به کار بست.

متأسفانه در هجدهمین دوره جشنواره شاهد حذف محور پژوهش بودیم. در توصیف اهمیت پژوهش می‌توان به اختصار بیان کرد: در همه جوامع موفق، برنامه‌ریزی برای توسعه، تصمیم‌گیری‌های اساسی و مهم، پیشگیری و درمان مشکلات و معضلات اجتماعی و ... بر مبنای پژوهش‌های تخصصی صورت می‌گیرند.

به نظر شما جشنواره چه کمکی می‌تواند به معلمان علوم اجتماعی بکند؟

معلمان و به‌خصوص معلمان علوم اجتماعی باید در وهله اول پژوهشگر خوبی باشند. وجود چنین جشنواره‌هایی، اگر با مشوق‌های درخوری همراه باشد، می‌تواند زمینه ایجاد انگیزه و ترغیب به پژوهش را در میان معلمان به وجود آورد. حداقل دستاورد آن‌ها بررسی میدانی و علمی مسائل و چالش‌های روز جامعه است و همه می‌دانیم در پایان هر پژوهش علمی، راهکاری علمی و اصولی به‌منظور پیشگیری یا کاهش مشکلات و همچنین توسعه یا پیشبرد مسائل ارائه می‌شود.

چه پیشنهادی برای تقویت جشنواره و استقبال معلمان در این حوزه دارید؟

پیشنهاد می‌کنم:

- به افرادی که در جشنواره مقام کسب می‌کنند، امتیاز خاصی اختصاص یابد تا از این رهگذر شاهد ایجاد انگیزه و همچنین مشارکت همگانی معلمان باشیم. در این خصوص می‌توان ردیف یا بندی را در حکم حقوقی معلمان تعریف کرد.
- تیمی قوی و تخصصی‌تر برای داوری مقالات به کار گرفته شود تا حق کسی ضایع نشود.
- اطلاع‌رسانی‌ها و پاسخ‌گویی به سؤال‌ها دقیق‌تر و بهتر شود. متأسفانه در هجدهمین دوره جشنواره شاهد پاره‌ای بلاتکلیفی‌ها، هم‌پوشانی‌ها و تعارض‌ها در شرایط شرکت در جشنواره بودیم.
- مهلت اختصاص یافته، به‌خصوص در محور مقاله‌نویسی و تحلیل محتوا، بیشتر شود.

سلبریتیزه شدن جامعه و فرهنگ



دکتر فردین علیخواه

عضو گروه جامعه‌شناسی دانشگاه گیلان

دارند به طریقی در کنار سلبریتی‌ها قرار گیرند و عکس‌هایی از دورهمی و «خوش و بش» آنان در رسانه‌های جمعی منتشر شود. در اینجا هدف یا حداقل یکی از هدف‌ها جذب هواداران میلیونی سلبریتی‌هاست.

جدا از بهره‌برداری چهره‌های سیاسی از محبوبیت سلبریتی‌ها، آنچه در خصوص پیوند بین سیاست و سلبریتی اهمیت دارد، استفاده از سازوکارها و تکنیک‌های به کار گرفته شده در صنعت سلبریتی‌سازی برای کسب شهرت و محبوبیت سیاسی است. معمولاً در رقابت‌ها و کارزارهای سیاسی از شگردها و فنون مورد استفاده در عرصه فرهنگ سلبریتی برای معرفی یک چهره سیاسی و کسب هواداری سیاسی استفاده می‌شود. این امر با فراگیر شدن فرهنگ سلبریتی در جامعه امروزی ما دامنه‌ای وسیع‌تر و شدت بیشتری یافته است. ساخت دشمن فرضی و حمله به او، تلاش برای تحریک شور جمعی، سانتی‌مانتالیسم یا احساسات‌گرایی، استفاده از شگرد بمب‌های خبری، کارکردن بر ژست‌ها، لحن، تن صدا و لباس از آن جمله‌اند. البته به همه این‌ها باید به کارگیری تکنیک‌های فنی سینمایی در محصولات تصویری متعلق به کاندیداها را هم اضافه کرد.

در جایی مانند آمریکا این پیش‌فرض وجود دارد که سیاستمداران همچون یک صابون یا یک بسته ماکارونی هستند. از همان شگردها و سازوکارهایی که در بازاریابی کالا برای فروش استفاده می‌شود برای «فروش» چهره‌های سیاسی به مردم نیز باید به کار گرفته شود. در بازار، مشتری با رفتن به سوی صندوق دار فروشگاه به تبلیغات رأی می‌دهد و در بازار سیاست نیز با رفتن به سمت صندوق رأی. شاید چنین پیش‌فرضی «سطحی‌سازی» موضوع مهمی مانند رقابت سیاسی تلقی شود، ولی شگردها و فنونی که امروزه در عرصه سیاست و سیاست‌ورزی شاهد هستیم، این پیام را به ما می‌دهد که مرز بین سلبریتی و سیاست بسیار باریک و شکننده شده است. گاهی سیاست، سلبریتی و گاهی سلبریتی، سیاست می‌شود. شاید بی‌اساس نباشد اگر بگوییم در دنیای امروز به جای سیاست یا سلبریتی، باید به موضوع دیگری پرداخت: «سطحی شدن!»

منبع

<https://fardin alikhah.blog.ir/1398/07/15/>

اولیور دریسمنز در یکی از مقالات تأثیرگذار خود با عنوان «سلبریتیزه شدن جامعه و فرهنگ» که در آن به پویایی‌های ساختاری فرهنگ سلبریتی می‌پردازد، سلبریتیزه شدن را برای آن دسته از تغییرات اجتماعی و فرهنگی به کار می‌برد که مستلزم حضور سلبریتی است. از نظر او، سلبریتیزه شدن را می‌توان پدیده‌ای هم ردیف جریان‌هایی چون جهانی شدن، فردی شدن یا رسانه‌ای شدن قلمداد کرد. در نتیجه نمی‌توان اهمیت آن را در حیات جامعه معاصر نادیده گرفت.

محققان و متفکران متعددی بر نقش و اهمیت سلبریتی یا شکل عام‌تر آن، یعنی «فرهنگ سلبریتی»، تأکید کرده‌اند. در جوامع معاصر تقریباً عرصه‌ای را نمی‌توان یافت که به شکل مستقیم یا غیرمستقیم با پدیده سلبریتی در ارتباط نباشد. سلبریتی‌ها در جای‌جای زندگی امروزی ما حضور دارند و بر آن اثر می‌گذارند. در برهه‌هایی این احساس نامطلوب به سراغمان می‌آید که گویی گریزی از آنان نیست. در همه جا یا ما در حال تماشای آن‌ها هستیم، یا آن‌ها بر فراز تابلوهای تبلیغاتی در حال تماشای ما هستند.

«سیاست و سلبریتی» یکی از عرصه‌هایی است که همواره در قرن بیستم و قرن جدید موضوع مطالعه و بررسی محققان عرصه سلبریتی بوده است. سیاست و سلبریتی، هم به شکلی مستقیم و هم غیرمستقیم، با هم پیوند دارند. در قرن بیستم کم نبودند سیاستمدارانی که خاستگاه آنان صنعت سرگرمی و فراغت بود. شاید نمونه شناخته شده آن **آرنولد شوارتزنگر**، قهرمان پرورش اندام و بازیگر مشهور هالیوود، و نمونه‌های قبل‌تر آن، **رونالد ریگان**، رئیس‌جمهور آمریکا بین سال‌های ۱۹۸۱ تا ۱۹۸۹ باشد. معمولاً در کشور ما در سطح انتخابات شوراه و گهگاه در انتخابات مجلس می‌توان نمونه‌هایی از افرادی را یافت که پیشینه آنان به رادیو و تلویزیون و سینما باز می‌گردد و به تعبیری قبل از ورود به سیاست، چهره‌های رسانه‌ای بوده‌اند.

اما پیوند بین سیاست و سلبریتی به آنچه گفته شد ختم نمی‌شود. سیاستمداران و حزب‌ها همواره کوشیده‌اند و می‌کوشند از محبوبیت چهره‌ها به سود خود بهره‌برداری کنند. معمولاً در ایام رقابت‌های انتخاباتی، در همه کشورهای جهان شاهد حضور سلبریتی‌ها در کارزارهای انتخاباتی هستیم. در این کارزارها سیاستمداران سعی

بازخوانی
متن‌های کهن
ادب پارسی



سعد و فرهنگ صلح و پرهیز از خشونت

دکتر فریبا سیدان

استادیار و عضو هیئت‌علمی دانشگاه الزهرا (س)

بنیان تقویت فرهنگ صلح و پرهیز از خشونت استوار است. فرهنگ صلح شامل ارزش‌ها، طرز تلقی‌ها و رفتارهایی است که بیانگر و الهام‌بخش اعمال افراد و مشارکت متقابل اجتماعی مبتنی بر آزادی، عدالت، مردم‌سالاری (دموکراسی)، رعایت حقوق همه، دگرپذیری، همبستگی، نفی خشونت، تلاش برای پیشگیری از جنگ، و حل مشکلات از طریق گفت‌وگو، مذاکره، مفاهمه و مشارکت اجتماعی در فرایند توسعه است. با گسترش فرهنگ صلح، تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی نه تنها منابع نزاع و دشمنی قلمداد نمی‌شوند، بلکه سرچشمه‌های متنوع فرزاندگی، زاینده‌گی و هم‌افزایی به حساب می‌آیند. صلح نه به اجبار اسلحه، بلکه با اتکا به اندیشه، ارتباط، گفت‌وگو، و با ارتقای ظرفیت‌های فرهنگی و کارایی درونی و بیرونی فرهنگ‌ها و جوامع به وجود می‌آید و پا بر جای می‌ماند.

گسترش اندیشه پرهیز از خشونت (آهیمسا) دستاورد گران‌بهایی است که جهان جدید آن را وامدار **گاندی** است. پرهیز از خشونت در ترکیب با حقیقت، استقلال، آزادی، برابری و ... ساختمان اندیشه گاندی را شکل می‌دهد. در دیدگاه او، خشونت رابطه‌ای با آدمی ندارد و انسان کامل انسانی است که خشونت را در هر شکل از خود دور نگه دارد. در اندیشه وی، کاربرد خشونت حتی در برابر کسانی که بر ما خشونت روا می‌دارند مجاز نیست. اندیشه خشونت‌پرهیزی به توده‌ها امکان می‌دهد تجربه جمعی را بیازمایند و قدرت خودآگاهی بیشتری پیدا کنند. خشونت‌نکردن در شکل مثبت خود عبارت است از

مقدمه

مواجهه با چالش‌های جهانی، پرهیز از خشونت و برقراری صلح، تنها به دست تصمیم‌گیران و سیاستمداران در سطح ملی و بین‌المللی میسر نیست، بلکه همکاری و مشارکت همه آحاد انسان را در گیتی نیاز دارد. وضعیت جاری جهان، نیاز فزاینده به ظرفیت‌سازی انسانی را به‌عنوان یک اولویت مهم برای حل مشکلات پیش روی بشر، و اهمیت آشناسازی مردم با ارزش‌های صلح و خشونت‌پرهیزی آشکار می‌سازد. آموزش صلح باید به هنجارها و فرهنگ‌های سنتی حساس باشد و ظرفیت افراد را برای درک بهتر مدارا، رحمت، و احترام به تنوع و فرهنگ ارتقا بخشد. بازخوانی متن‌های کهن ادب پارسی می‌تواند به تحکیم و نهادینه‌کردن فرهنگ صلح که در میان مردم رواج داشته است، کمک کند. هدف از این مقاله بازخوانی متن‌های منتسب به سعدی، شاعر بلندآوازه ایرانی است که دربردارنده مفاهیم پرهیز از خشونت، فرهنگ صلح و مدارای اجتماعی است.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ صلح، پرهیز از خشونت، فرهنگ صلح و مدارای اجتماعی

فرهنگ صلح و اندیشه پرهیز از خشونت

گسترش فرهنگ صلح که «کنگره بین‌المللی یونسکو» با عنوان «صلح در ذهن بشر»، در ساحل عاج از سال ۱۹۹۲ مطرح کرده، بر

محبت به معنی وسیع و نیکی عظیم [گاندی، ۱۳۴۶: ۲۳۳].
 طریقه عدم خشونت مبارزه علیه همه بدی‌هاست و از حس انتقام و کشتار قوی‌تر و فعال‌تر است. در برابر دشمن نباید شمشیر بلندتری برداشت، بلکه به جای مقاومت جسمی باید از خود مقاومت روحی نشان داد [همان، ص ۲۳۴]. همچنین اهمیت مدارای اجتماعی به گونه‌ای است که در صورت نبود آن، جامعه با مشکلات اساسی روبه‌رو خواهد بود و افراد تنها راه مقابله با تفاوت‌ها را خشونت خواهند دانست [ویتنبرگ، ۲۰۱۲: ۶۸].

مدارای اجتماعی فضیلتی است که بین افراد و گروه‌هایی که دارای دیدگاه‌ها و روش‌های زندگی متفاوت هستند موجب هم‌زیستی مسالمت‌آمیزی می‌شود [گالتوتی، ۲۰۰۲: ۹۵].
اینکلهارت نیز افزایش مدارای اجتماعی را در جامعه با توسعه اجتماعی - اقتصادی مرتبط می‌داند و بر آن است که مدارا از طریق تنوع‌بخشی به کنش‌های متقابل انسانی، تخصص‌گرایی شغلی و پیچیدگی اجتماعی افزایش می‌یابد. نتیجه رشد تنوع کنش‌های متقابل انسانی، رهایی افراد از قید و بندهای عمومی است [اینکلهارت، ۱۳۸۹: ۲۸].

سعدی الهام‌بخش فرهنگ صلح و پرهیز از خشونت

سعدی نه فقط به خاطر نوع نثر و نگارش کوتاه‌نویسی و پرمعنائویسی، بلکه به خاطر اندیشه‌ها و حکمتش و به‌ویژه مدارا و خشونت‌پرهیزی نمونه مهمی برای زندگی فردی و امروری ایرانیان است. یکی از معروف‌ترین شعرهای وی، بیت «بنی آدم اعضای یکدیگرند»، بر سر در سازمان ملل متحد حک شده و باعث افتخار ایرانیان است. سعدی مبشر صلح و بشردوستی است. غایت آرزویش تفاهم میان ملت‌ها و از بین رفتن خصومت‌ها و کدورت‌ها از جوامع انسانی است. توصیه وی با غم‌خواری نسبت به ناتوانان و بیچارگان، خطاب به مصلحان و خیراندیشان، در باب اول گلستان چنین است:

تو کر محنت دیگران بی غمی
 نشاید که نامت نهند آدمی

در برخی بیت‌های بوستان و غزلیات و قصایدش وی مشوق صلح و آشتی است: نگویم ز جنگ بداندیش ترس در آوازه صلح از او بیش ترس

من امروز کردم در صلح باز
 تو فردا مکن در به رویم فراز

کجا سر برآریم ازین عار و ننگ
 که با او به صلحیم و با حق به جنگ

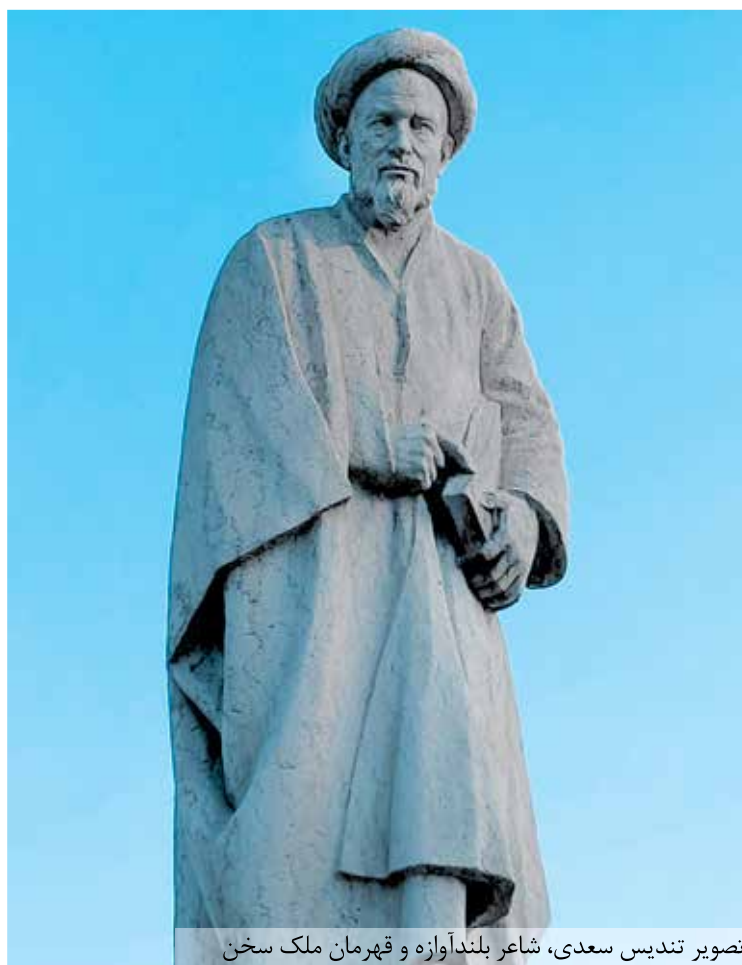
هنوز از سر صلح داری چه بیم؟
 در عذرخواهان نبندد کریم

لیکن اگر دور وصالی بُود
 صلح فراموش کند ماجرا
 سعدی به واسطه آشنایی با ملل و نحل گوناگون و مسافرت‌های گسترده‌ای که به اقصانقاط عالم داشته، اندیشه‌ای جهانی یافته است و از مقیاس‌های محدود و تنگ مردم زمان خود در زمینه‌های سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و مذهبی فراتر می‌رود. وی تأکید دارد، حتی زمانی هم که جنگ آغاز شد باید «در صلح» را باز نگه داشت و هیچ فرصت صلح‌آمیزی را نباید از دست داد:

همی تا برآید به تدبیر کار
 مدارای دشمن به از کارزار
 اگر پیل‌زوری و گر شیرچنگ
 به نزدیک من صلح بهتر که جنگ
 همان گونه که ذکر شد، فرهنگ صلح شامل نفی خشونت، تلاش برای پیشگیری از جنگ و حل مشکلات از طریق گفت‌وگو و مذاکره است. در این راستا، سعدی در ابیات زیر، هم‌راستا با نظر **گالتونک** درباره فرهنگ صلح، بر گفت‌وشنود و فرهنگ مفاهمه تأکید می‌کند: اگر صلح خواهد عدو سرمپیچ و گر جنگ جوید عنان بر میپچ
 طریقی به دست آر و صلحی بجوی
 شفیعی برانگیز و عذری بگوی
 فرا شو چو بینی در صلح باز
 که ناگه در توبه گردد فراز
 سعدی هم‌راستا با «آهیسما» و نفی خشونت **گاندی**، در ابیات زیر پند می‌دهد که درگذشتن از کشتار و انتقام‌جویی در برابر دشمن نوعی مقاومت روحی است

که می‌تواند دشمن را به زانو درآورد و پس از مرگش به آغوش کشد:
 خوشا وقت مجموع آن کس که اوست
 پس از مرگ دشمن در آغوش دوست
 در بیت‌های زیر وی به پرهیز از خشونت و مدارای اجتماعی اشاره می‌کند که در تداوم ارتباط‌های اجتماعی بسیار مؤثر است. لذا توصیه می‌کند که اگر از کسی گناهی سر زد، باید از خشم دوری کرد و در عقوبت او تعجیل نکرد؛ چرا که پیامدهای زیانباری دارد. به تعبیر گالتونک، از جمله پیامدهای خشونت، ممانعت از خودشکوفایی انسان‌هاست [گالتونک، ۱۹۸۸: ۲۷۲].
 را به پرهیز از خشم و اجتناب از صدور حکم در این حال تشویق می‌کند و





تصویر تندیس سعدی، شاعر بلندآوازه و قهرمان ملک سخن

مخالفت خود را با این نوع رفتار از طریق تشبیه این کار به شکستن گوه‌ری ارزشمند نشان می‌دهد:

چو خشم آیدت بر گناه کسی
تأمل کنش در عقوبت بسی
که سهل است لعل بدخشان شکست
شکسته نشاید دگر بار بست

[سعدی، ۱۳۸۰: ۲۱۵]

سعدی در حکایت ۱۷ باب اول گلستان، جرم‌پوشی، گذشت، تساهل و مدارای یکی از پادشاهان را چنین می‌ستاید: خدای راست مسلم بزرگواری و لطف که جرم ببند و نان برقرار می‌دارد وی با آسیب‌شناسی خشم ما را از خشم گرفتن به دیگران باز می‌دارد، زیرا روابط اجتماعی را مخدوش می‌کند و باعث دوری و گریز افراد و به تعبیر جامعه‌شناسان واکنش‌های خشونت‌آمیز می‌شود. در این مورد، مردم در واکنش به خشونت در سطح خرد و کلان، خشونت بیشتری از خود نشان می‌دهند. لذا چرخه‌ای دائمی از خشونت ایجاد می‌شود^۱ که می‌باید از آن پرهیز کرد: گر تند باشی به یک بار و تیز جهان از تو گیرند راه گریز همان [سعدی، ۱۳۸۰: ۳۵].

در بیت زیر راه و روش سعدی همانند طریقه «مالیمت» و عدم خشونت گانندی، مبارزه علیه همه بدی‌ها، حس انتقام و کشتار است و حتی توصیه می‌کند دشمن اسیر را نرنجانند:

چو بر دشمنی باشدت دسترس
مرنجانش کو را همین غصه بس
سعدی در تحلیل نهایی و در اعماق قلب خود به «تیک‌مردان پارسا» می‌اندیشد که حتی بر دشمنان خود می‌بخشایند، در اندیشه «دل دشمنان» خویش‌اند و حتی آن را تنگ نمی‌خواهند [ترابی، ۱۳۷۶: ۱۴۵].

شنیدم که مردان راه خدا
دل دشمنان هم نکردند تنگ
تو را کی میسر شود این مقام
که با دوستان خلاف است و جنگ؟
[گلستان، باب ۲: ۷۱]

وی در ابیات زیر بر مدارای اجتماعی، و همانا به رسمیت شناختن «دیگری» تأکید می‌کند. از منظر او، مدارای اجتماعی «فرد نیک‌سیرت باخرد» با «مرد مست و ناهشیار و بربط‌زن» فضیلتی است که لازمه هم‌زیستی مسالمت‌آمیز با افراد و گروه‌هایی است که دیدگاه‌ها و روش‌های زندگی با ما تفاوت دارد و این موضوع به معنای پذیرش تنوع کنش‌ها در جامعه انسانی است:

عجب ناید از سیرت بخردان
که نیکی کنند از کرم با بدان
یکی بربطی در بغل داشت مست
به شب در سر پارسایی شکست
چو روز آمد آن نیک‌مرد سلیم
بر سنگ‌دل برد یک مشت سیم
که دوشینه معذور بودی و مست
تو را و مرا بربط و سر شکست

مرا به شد آن زخم و یرخاست بیم
تو را به نخواهد نشد الا به سیم
[بوستان، باب ۴: ۳۱۸]
همچنان که ذکر شد، داستان‌های گلستان برخاسته از ذهن خلاق سعدی و سمت‌گیری شاعر به سوی تسامح، تساهل، مدارا و پرهیز از خشونت و دفاع از حقوق شهروندی است [همان، ص ۶۷]. در زندگی اجتماعی و معاشرت و مدارا با مردم، سعدی نرم‌خویی و نیک‌خواهی با همه مردم را رسم اخلاق می‌داند: به اخلاق با هر که خواهی بساز اگر زیردست است و گر سرفراز [بوستان، باب ۴: ۳۰۵]

پی‌نوشت

1. See: Turpin and Kurtz, 1996: 14.

اطلاعات نادرست، ساکنان زودهنگام متاورس

اداره جهان‌های رایانه‌ای از رسانه‌های اجتماعی
دشوارتر خواهد بود



سیدغلامرضا فلسفی
کارشناس ارشد علوم ارتباطات اجتماعی،
پژوهشگر حوزه سواد رسانه‌ای و سواد خبری

ساخت جهان فراواقع رقابت می‌کنند؛ جهان رقمی (دیجیتالی) سه‌بعدی که بسیاری معتقدند این امکان فناوریانه بر بخشی از ارتباطات بین فردی حضوری سایه می‌افکند. این فناوری در مراحل ابتدایی شکل‌گیری قرار دارد، اما ناظران حوزه نوآوری هشدار می‌دهند که چالش‌های به‌ستوه‌آورنده مربوط به حوزه محتوا که در رسانه‌های اجتماعی تعدیل شده‌اند، در جهان‌های جدید که بر واقعیت مجازی و افزوده مبتنی‌اند، شکلی حادث‌تر به خود می‌گیرند. پیشینه نامیدکننده شرکت‌های فناوری در زمینه سیاست‌گذاری برای مدیریت محتواهای تفرقه‌انگیز، در ایام متأخر و پس از انتشار هزاران صفحه از اسناد داخلی متا که **فرانسیس هاوگن**^۵، مدیر سابق محصولات «فیس‌بوک» افشا کرد، مورد توجه و بررسی مجدد تنظیم‌کننده‌های مقررات و ارتباطات رادیویی آمریکایی قرار گرفت. اسنادی که هاوگن به کنگره ارسال کرد، توسط شرکتگانی (کنسرسیومی) از سازمان‌های خبری، از جمله «واشنگتن پست» با همکاری ده‌ها کارمند فعلی و سابق فیس‌بوک که با آنان مصاحبه شد، مورد بررسی قرار گرفت^۶ و جزئیاتی جدید از نحوه انتشار اطلاعات زبان‌بار، از جمله «توهم توطئه»^۷، همچنین برجسته‌سازی مطالب نفرت‌آفرین و خشونت‌بار توسط الگوریتم‌های فیس‌بوک را عیان کرد که به انتشار ده‌ها گزارش انتقادی در این زمینه از سوی «وال استریت ژورنال»، «پست» و دیگر رسانه‌های خبری انجامید. این گزارش‌ها حاوی پرسش‌هایی از این دست بودند که متا و دیگر غول‌های رسانه‌ای چگونه بر ارکان مولد محتواهای تفرقه‌انگیز و گمراه‌کننده در جهان رایانه‌ای سه‌بعدی که به سرعت در حال رشدند، نظارت می‌کنند.

سازندگان شرکت نوآفرین (استارت‌آپ) در شرکت «سنسوربوم»^۱ به محیطی مملو از سرگرمی در نسخه «متاورس»^۲ خود جان بخشیده‌اند که در آن می‌توانید در یک گشت (تور) رایانه‌ای (سایبری) از دنیایی متروک در زیر دریا شرکت کنید، در کنسرتی زنده که **ژان میشل ژار**^۳ برگزار می‌کند، حضور به هم رسانید یا با «بات»ها گپ بزنید (چت کنید) و ضمن پوشیدن لباس مورد علاقه خود از نوشیدن چای با دوستان لذت ببرید.

اما هنگام رونمایی از این جهان فراواقع در زمان برگزاری «اجلاس فناوری لیسبون ۲۰۲۱»^۴ اتفاقی عجیب‌تر از مجموع عجایب قابل‌مشاهده در این رویداد فناوریانه توجهات را به خود معطوف کرد. درحالی‌که شرکت‌کنندگان در این اجلاس به گپ‌زدن با شخصیت‌های رایانه‌ای مشغول بودند، برخی حاضران با باتی به نام «دیوید»، با ویژگی متمایزکننده که سر بدون موی او بود، آشنا شدند و وقتی نظرش را درباره واکسیناسیون پرسیدند، دیوید به انتشار «اطلاعات نادرست غیرعمدی»^۴ مبادرت کرد و مدعی شد که گاه واکسن‌ها زیان‌بارتر از بیماری‌هایی محسوب می‌شوند که سعی در پیشگیری از آن‌ها دارند.

اظهارات مزبور، ضمن اینکه توسعه‌دهندگان این مصنوع را در سنسوربوم برانگیخت تا در پی اعمال پالایه (فیلتر)هایی برای ایجاد محدودیت در سخنان دیوید درباره موضوع‌های حساسیت‌برانگیز باشند، نشان داد که چگونه در متاورس افراد به سهولت می‌توانند در معرض محتواهای توهین‌آمیز و گمراه‌کننده قرار بگیرند و امکان مهار این محتواها به چه میزان است.

در حال حاضر شرکت‌هایی مانند مایکروسافت، اپل و متا برای

نیستند، بلکه جمعی از طراحان، مهندسان و شرکت‌های فناوری که فضاهای کاری و محصولات مشابه دارند، در این کار سهیم و شریکانند.

مدیران متا می‌گویند که افراد نوآور و خلاق تنظیم‌کننده‌های مقررات و ارتباطات رادیویی سراسر دنیا از هم‌اکنون می‌توانند دربارهٔ سیاست‌های حفظ امنیت در متاورس بحث‌های کارشناسی خود را آغاز کنند؛ حتی پیش از آنکه فناوری‌های زیرساخت فراجهان به‌طور کامل توسعه یابند.

نیک کلگ^{۱۱}، معاون متا در حوزهٔ کسب‌وکار جهانی معتقد است در گذشته سیر سریع روزآمدی فناوری‌ها سبب می‌شد که واضعان قوانین و تنظیم‌کننده‌های مقررات و ارتباطات رادیویی از این قافلهٔ پرشتاب عقب بمانند. وی که اکتبر ۲۰۲۱ در «اجلاس سالانهٔ کانکت متا»^{۱۲} این سخنان را ایراد می‌کرد، افزود: «این اتفاق نباید در مورد فراجهان هم تکرار شود، چراکه سال‌ها برای تحقق کامل متاورسی که متصوریم، مجال داریم.»

متا همچنین می‌گوید که قصد دارد برای توسعهٔ مسئولانهٔ فراجهان با گروه‌های حامی حقوق بشر و کارشناسان دولتی همکاری کند و به این منظور مبلغ ۵۰ میلیون دلار سرمایه‌گذاری کرده است.^{۱۳}

داستان‌های علمی - تخیلی رنگ واقعیت به خود می‌گیرند

واقعیت‌های مجازی و افزوده امکان کسب تجربه‌های جدیدی از جهان را مطابق با آنچه پیش از این در رؤیاهای نویسندگان داستان‌های علمی-تخیلی وجود داشت، در فراجهان بشارت می‌دهند. شرکت‌ها می‌توانند در اتاق‌های اعضای هیئت مدیرهٔ

الکس کادیر^۸، مدیرعامل «شرکت نیوزگارد»^۹ در بریتانیا که در حوزهٔ مبارزه با اخبار غیرمعتبر فعالیت می‌کند می‌گوید: «با وجود تغییر نام فیس‌بوک به متا، این شرکت در سکوهایی^{۱۰} (پلتفرم‌های) فعلی خود همچنان مکانی برای ترکتازی حامیان اطلاعات نادرست غیرعمدی محسوب می‌شود.» وی می‌افزاید این شرکت که نتوانسته در سکوهایی ساده‌تر، مانند فیس‌بوک و اینستاگرام، با اطلاعات نادرست غیرعمدی مقابله کند، بعید است بتواند در متاورس که شرایطی بسیار پیچیده‌تر بر آن حکم فرماست، این مواجه را انجام دهد.

طرح این قبیل مسائل دال بر بی‌اطلاعی مدیران متا از انتقادات نیست. هم‌زمان با شکل‌گیری آرام تبلیغات منفی دربارهٔ نقش شرکت متا در جهان فراواقع، آن‌ها متعهد شده‌اند که به هنگام توسعهٔ این سکو، ضمن توجه به حریم خصوصی، بهترین شرایط را برای حضور کاربران در متاورس مهیا کنند. همچنین این شرکت استدلال می‌کند که جهان‌های رایانه‌ای سه‌بعدی در انحصار متا





گزارش کند؛ که البته در هیچ کدام از موارد مزبور موفق نبوده است. این کارمند که در اسناد افشاشده نامش به میان آمده است، در پایان اظهارات خود نوشت: «در نهایت تسلیم و با احساس شکست از دنیای رایانه‌ای (سایبری) رکروم خارج شدم.»

رکروم در واکنش به این حادثه گفت روی حساب‌های کاربری که حین بازی مشغول صحبت هستند، حتی اگر قابلیت مشاهده شدنشان را غیرفعال کرده باشند، چندین امکان نظارت ایجاد کرده است تا پس از شناسایی، حساب کاربر متخلف را مسدود کند.

هتک و تعدی بر بستر واقعیت مجازی

بدرفتاری و آزار دیری است که سایر محصولات واقعیت مجازی را نیز متأثر کرده است. افراد درباره «وی آر چت»^{۱۹} - سکوی برخط که کاربران در آن می‌توانند در پوشش نماد یا شکلی که نشان‌دهنده شخصیتی خاص در بازی‌های ویدئویی است دنیاها را سیاحت کنند - تجربه‌هایی شگرف را روایت می‌کنند که بر گرفته از تعاملات انجام گرفته در اجتماعات رایانه‌ای آن سکو است. در رشته مطالب مربوط به کیفیت حضور در وی آر چت که در «وبگاه ردیت»^{۲۰} آمده است، کاربران از مواردی معتنا به و غیرقابل تحمل از اقدامات نژادپرستانه و جنسیت‌ستیزانه حکایت می‌کنند؛ تا جایی که یکی از کاربران این سکو نوشته است: «نازی‌های بی‌کله را فراموش نکنید.» با این اوصاف وقتی در جهان رایانه‌ای سبدهای، افرادی با عکس هیتلر و نماد «کوکلوس کلان» دیگر کاربران را مورد ارباب و خشونت قرار می‌دهند، تکرار خونسردانه واژه کاکاسیاه توسط بازیکنان یک بازی ویدئویی امری عادی و معمول تلقی می‌شود. وی آر چت طی توضیحاتی که در ژوئن ۲۰۱۸ خطاب به کاربران حاضر در بیش از ۲۵ هزار اجتماع رایانه‌ای سکوی خود منتشر کرد، مدعی شد که توسط گروهی که به‌طور مداوم کمیت و کیفیت این فضا را رصد می‌کنند، در حال رسیدگی به وضعیت درصدی از کاربران است که مرتکب رفتار موهن و هتاکانه می‌شوند.^{۲۱} اما پس از گذشت چند سال، کثیری از کاربران سکوی مزبور همچنان نسبت به ادامه کثرت‌فشاری‌ها معترض هستند و به گزارش عملکرد ناصواب کاربران متعددی می‌ورزند؛ تا جایی که به نظر آنان برخلاف ادعای مطرح‌شده در نامه سرگشاده وی آر چت، گویا هیچ اقدام عملی از سوی سکوی مزبور انجام نگرفته است. البته کاربران سعی می‌کنند از امکان خاموش یا مسدودسازی کاربران کثرت‌فشار برای ایجاد محدودیت و ممنوعیت در ادامه فعالیت آن‌ها بهره بگیرند. لازم به ذکر است که این دو امکان بازدارنده بسیار دچار سوء کارکرد شده‌اند و خلاف ماهیتشان مورد سوءاستفاده قرار می‌گیرند. البته افراد از وجود نژادپرستی در بازی‌های ویدئویی برخط محبوب، مانند «زندگی دوم»^{۲۲} و «فورت نایت»^{۲۳} نیز خبر می‌دهند. برخی زنان اعتراف کرده‌اند که در سکوهایی واقعیت مجازی مورد توهین قرار گرفته‌اند و همچنین برخی والدین از حضور فرزندانشان در سکوی بازی برخط به‌ظاهر بی‌ضرر «روبلاکس»^{۲۴} اظهار نگرانی کرده‌اند.

جلسه‌های دیجیتال برگزار کنند؛ به نحوی که تمامی کارکنان حاضر در مکان‌های متفاوت، حس کنند که همگی در یک مکان و کنار یکدیگرند. دوستان نماد شخصیت‌های رایانه‌ای مورد نظر خود را انتخاب می‌کنند و به‌رغم حضور در فضا و مکان‌های متفاوت، با هم در یک کنسرت، سالن ورزشی و بازی ویدئویی سبدهای شرکت می‌کنند. اهالی هنر به احتمال زیاد پذیرای تولیدات هنری مبتکرانه، متناسب با جغرافیاهای گوناگون در واقعیت مجازی می‌شوند؛ به نحوی که هر کس با ابزار لازم در دسترس خود بتواند از این تولیدات هنری بهره‌مند شود. کارآفرینان به تأسیس فروشگاه‌های دیجیتال در مقام مکان‌هایی که بتوان توأمان از آن اقلام و اجناس دیجیتال و واقعی را ابداع کرد، مبادرت می‌ورزند. اما ناظران دیجیتال می‌گویند همان ویژگی‌هایی که متاورس را به یک نوآوری و سوسه‌انگیز تبدیل می‌کند، حتی ممکن است زمینه را برای ورود، بروز و ظهور محتوای مضر مهیاتر کند. این مهم برگرفته از نگاهی واقع‌بینانه به تجربیات موجود از واقعیت دیجیتال است که امکان دارد جهان فراواقع را به سلاحی مرگبار در دستان بازیگرانی خطرناک بدل کند که در پی برافروختن آتش کینه، خشونت و وحشت‌افکنی‌اند.

به اعتقاد کارن کورنیلو^{۱۴}، سفیر سابق ایالات متحده در سازمان همکاری و توسعه اقتصادی و مدیر «صندوق نوآوری دیجیتال برای اعتلای دموکراسی»^{۱۵}، اسناد افشاشده فیس‌بوک نشان‌دهنده آن است که متاورس همچون یک دستگاه رایانه که برای برنامه‌ای خاص سفارشی‌سازی شده، می‌تواند دست‌آویز آنانی شود که افراط‌گرایی را به خدمت می‌گیرند. لذا این سکو به عاملی تسهیل‌کننده اعمال خشونت بدل می‌شود.

گرچه گستره ابعاد و نحوه چیدمان اجزای جهان فراواقع هنوز مراحل نظری خود را طی می‌کند، لیکن سکوهایی موجود واقعیت مجازی و بازی‌ها، دریچه‌ای است که از طریق آن‌ها می‌توان درباره انواع محتوای مشکل‌داری که در متاورس رشد و نمو می‌کنند، گمانه‌زنی کرد.

در برخی اسناد افشاشده فیس‌بوک، شواهدی مبنی بر احتمال انتقال فزاینده محتوای توهین‌آمیز از اجتماعات انسانی به رایانه‌ای وجود دارد. شاهد مثال این امر، محتوای مصاحبه یکی از کارمندان فیس‌بوک با سازمان‌های خبری افشاکننده اسناد فیس‌بوک است که در آن تصریح می‌کند، حین بازی واقعیت مجازی «رکروم»^{۱۶} روی هدست «کوکلوس کوئست»^{۱۷} از سوی نژادپرستان مورد آزار و اذیت قرار گرفت.

این مصاحبه‌شونده اظهار می‌کند که پس از ورود به این بازی پرتلفاز دنیای رایانه‌ای، با شعارهای «کاکاسیاه... کاکاسیاه...»^{۱۸} که پیاپی تکرار می‌شد، مورد استقبال قرار گرفته است! طبق مستندات افشاشده، این شخص در یکی از اتاق‌های رایانه‌ای داخل فیس‌بوک نوشته که پس از مورد حمله قرار گرفتن، تلاش کرد تا از هویت آنانی که فریادهای نژادپرستانه سر می‌دادند، آگاه شود و بفهمد چگونه باید این موضوع را حین حضور در آن بازی ویدئویی برخط



اطلاعات نادرست غیر عمدی در فراجهان به سرعت و وسعتی که در رسانه‌های اجتماعی مبادله می‌شوند، انتشار یابند؛ چراکه تعاملات محدود و محدود خواهند بود.»

برخلاف نظر هاوگن، **برنت میتلستاد**^{۲۷}، پژوهشگر ارشد اخلاق داده در حوزه اینترنت مؤسسه آکسفورد^{۲۸} معتقد است: چون به ناگاه منابعی عظیم از داده حتی بیش از آنچه تاکنون در دسترس مردم است از طریق متاورس هدایت می‌شود و در اختیار کاربران قرار می‌گیرد و اگر فیس‌بوک به این هدف برسد، کثیری از افراد مدتی قابل توجه از وقت خود را در فراجهان صرف می‌کنند، لذا به همان اندازه محتمل است که متا، شبکه‌های فعلی خود را، از جمله فیس‌بوک، اینستاگرام و واتس‌آپ، با فراجهان ادغام کند که این امر به افزایش چشمگیر تعاملات در متاورس می‌انجامد.

میتلستاد که در گروه اخلاق داده «مؤسسه آلن تورینگ»^{۲۹} نیز به فعالیت اشتغال دارد، می‌افزاید: «اگر مدیران متا سازوکار سکوهایی فعلی خود را که در انتشار اطلاعات نادرست غیر عمدی نقش آفرین‌اند، در فراجهان حفظ کنند، گفتن اینکه شرایط اشاعه جعلیات در متاورس بهبود پیدا می‌کند، دشوار است.»

ریزولی نیز در ادامه نظرات خود با بیان اینکه اطلاعات نادرست غیر عمدی و مطالب نفرت‌پراکن می‌توانند طی تعاملات بین فردی در جهان فراواقع پدیدار شوند، تصریح کرد که این امر سکوها را هنگام تصمیم‌گیری برای حذف محتواهای مضر با بحث‌هایی حول آزادی بیان و سانسور مواجه می‌کند. وی در پاسخ به این پرسش که: «آیا سکوها می‌خواهند موجوداتی سایبری به افراد نزدیک کنند و به آن‌ها متذکر شوند که مکالمه‌شان مبتنی بر واقعیت نیست یا ترجیح می‌دهند به‌طور کلی از گفت‌و شنود بین فردی جلوگیری کنند؟» اظهار داشت: «شیوه مدیریت و نوع نظارتی که سکوها در فراجهان به‌منظور جلوگیری از انتشار اطلاعات نادرست

شرکت‌هایی مانند متا، توئیتر و گوگل ناظر بر سکوی یوتیوب که در حوزه رسانه‌های اجتماعی حضوری مؤثر و چشمگیر دارند، با سیاست‌گذاری‌هایی مفصل در پی آن‌اند که کاربران را از انتشار محتوای موهن و خطرناک منع کنند. این شرکت‌ها برای اداره مناسب وبگاه شبکه‌های اجتماعی خود، به‌منظور بررسی اجمالی فیلم‌ها، نوشته‌ها و عکس‌هایی که به نظر می‌رسد می‌توانند قوانین این شرکت‌ها را درباره ممنوعیت انتشار مطالب نفرت‌پراکن یا تحریک‌کننده خشونت نقض کنند، به دانش هوش مصنوعی بسیار متکی‌اند. سامانه‌های بهره‌مند از هوش مصنوعی، گاه به‌طور خودکار به حذف فهرست‌های توهین‌آمیز مبادرت می‌کنند و گاهی نیز برچسب‌های خاص راستی‌آزمایی را الصاق می‌کنند و یا برای دیده‌شدن محتواهای حساس محدودیت به وجود می‌آورند.

آندره آمیلیو ریزولی^{۲۵}، مدیر «مؤسسه هوش مصنوعی داله موله» در سوئیس^{۲۶} می‌گوید: «سطح امنیت متاورس تا حدی به این مهم بستگی دارد که شرکت‌ها چگونه سامانه‌های هوش مصنوعی را برای اداره سکوها به خدمت می‌گیرند. برای تشخیص و حذف مطالب نفرت‌پراکن و اطلاعات نادرست غیر عمدی می‌توان هوش مصنوعی را برنامه‌ریزی کرد و سامانه‌های مذکور نیز بنا به ماهیت خود با قوت به این امر مبادرت می‌ورزند.»

سوی دیگر گستره محتوای مسئله‌دار در فراجهان تابع طراحی نحوه عملکرد محیط‌های دیجیتال از سوی شرکت‌های فناوری است. بدین معنی که: آیا ساختار در قالب گروه‌های بسته و خصوصی شکل می‌گیرد تا شخصیت‌های رایانه‌ای با دعوت، مجال ورود به آن‌ها را بیابند یا در قالب گروه‌های باز و عمومی که همگان امکان حضور خواهند داشت؟ هاوگن که در افشاگری‌هایش آشکارا از برنامه‌های متاورس فیس‌بوک انتقاد کرده است، در ایام متأخر به قانون‌گذاران اروپایی گفت: «به نظر نمی‌رسد مطالب نفرت‌انگیز و

غیر عمدی اعمال می‌کنند، محل بحث و تأمل است.»

تعریف و تعیین اصالت در متاورس می‌تواند از آنچه در جهان واقع انجام می‌شود، غامض‌تر شود. **اریک رامیرز**^{۳۰}، دانشیار «دانشگاه سانتا کلارا»^{۳۱}، می‌گوید: «شرکت‌های فناوری ممکن است در خصوص آزادی مردم و لذتی که به واسطه نمایش متفاوت نژاد یا جنسیت خود در فراجهان می‌برند، با پرسش‌هایی شیطنت‌آمیز و درعین حال چالشی مواجه شوند. با این حال می‌توان پیش‌بینی کرد، با توجه به روند پیشرفت تولید جعل‌های عمیق^{۳۲}، صدا، عکس و فیلم که با استفاده از دانش هوش مصنوعی ساخته می‌شوند تا افالعی به فردی منتسب شوند که از انجام آن‌ها مبرا است. باید جعل‌های ژرف باورپذیرتر و تعاملی‌تری را در متاورس شاهد باشیم. رامیرز در میزگردی با موضوع «پیامدهای جهان شمولی متاورس» که **کلگ** نیز در آن حضور داشت، ضمن اشاره به اینکه مجال و امکانی بیشتر برای فریب‌کاری در فراجهان وجود دارد، افزود: «در این شکل فریب‌کاری، از ظرفیت درونی روان‌شناسی برای آگاهی از نحوه تعامل ما با دیگر آدم‌ها و چگونگی شناختن افراد بسیار بهره برده شده است.»

و دیگر موارد مربوط به امنیت در این فضاهای دیجیتالی را تهیه و تصویب کنند. البته این مسیر برای دولت‌هایی که سال‌هاست به‌منظور تهیه و تصویب قوانین مدیریت رسانه‌های اجتماعی در تلاش بوده‌اند، طولانی و تکلیفی شاق محسوب شود. ژار در این زمینه می‌گوید: «هر فناوری یک‌سویه تاریک دارد که فراجهان نیز از آن مبرا نیست. به همین منظور ما در این باره به وضع قوانین و مقررات نیاز فوری داریم.»

جانا نان ویکتور^{۳۷}، مدیر محصول در حوزه توسعه‌دهنده‌های متن باز «پروتوکل لیز»^{۳۸} جنبه‌های مثبت بالقوه متاورس را مورد توجه قرار می‌دهد.^{۳۹} از منظر وی، هر فرد می‌تواند یک نسخه دیجیتالی سه‌بعدی از خود در فراجهان داشته باشد. او اظهار می‌کند که در جهان فراواقع می‌توان ارزش دیجیتال مبادله کرد یا با خرید و فروش کالاها، سایبری، اشتغال‌زایی کرد. ویکتور در خاتمه می‌افزاید: «در باره متاورس بسیار افسانه‌سرای شده، اما پرسش اینجاست که صحیح‌ترین شیوه برپاداشتن این جهان رایانه‌ای سه‌بعدی چیست؟»

حریم خصوصی رایانه‌ای

جالب است بدانیم که پژوهشگران و طرفداران متاورس، خود اذعان دارند که جهان فراواقع می‌تواند حریم خصوصی کاربر را به خطر افکند. برای مثال، عینک‌های مبتنی بر واقعیت افزوده که توسط «اسنپ‌انیک»^{۴۰} و متا در مرحله نهایی شدن هستند، می‌توانند بدون اطلاع و رضایت کاربر نسبت به ثبت و ضبط اطلاعات از اشخاص پیرامونی مبادرت ورزند. با این شرایط کاربرانی که تنها سیاح جهان‌های رایانه‌ای سه‌بعدی نیز محسوب می‌شوند، از آزار دیجیتال یا کمین بدخواهان شرور در امان نیستند.^{۴۱}

نیل چیلسون^{۴۲}، محقق ارشد حوزه فناوری و نوآوری در مؤسسه راست‌گرای چارلز کخ^{۴۳} که در میزگرد متا نیز شرکت داشت، می‌گوید: «مثلاً اگر در دنیای فیزیکی بخواهید فردی را رصد کنید، مجبور به انجام کارهای زیاد و گاه غیرضروری هستید. اما دنیای برخط انجام این کار را بسیار سهل و ممتنع می‌کند.»

بیل استیل‌ول^{۴۴}، مدیر محصول متا در حوزه حریم خصوصی و یکپارچگی واقعیت مجازی، نظر خود را این‌طور بیان کرد: «توسعه‌دهندگان شرکت‌های نوآفرین برای تعدیل تجربه‌های شبیه‌سازی‌شده در هدست اکلوس کوئست ابزارهایی در اختیار دارند. توجه داشته باشید، ابزارها همیشه می‌توانند ارتقا یابند و کارایی بهتری پیدا کنند.»

حامیان متاورس، از جمله چیلسون و ژار، هنرمند فرانسوی که به زودی کنسرت‌های واقعیت مجازی برگزار می‌کند نیز تصریح می‌کنند: تنظیم‌کننده‌های مقررات و ارتباطات رادیویی در سراسر دنیا باید قوانینی جدید در مورد حریم خصوصی، مدیریت محتوا

پی‌نوشت‌ها

1. <https://sensoriumxr.com/galaxy>
۲. «متاورس» از دو واژه «متا» به معنی فراتر و «یونیورس» به معنی جهان تشکیل شده است. **نیل استیونسن** نخستین بار در کتاب خود به نام «سقوط برف» در سال ۱۹۹۲ از این واژه استفاده و آن را جهان سایبری سه‌بعدی متشکل از آواتار (نماد یا شکلی که نشان‌دهنده شخصیتی خاص در بازی‌های ویدیویی است) مردمان واقعی توصیف کرد.
3. Jean-Michel Jarre
4. Misinformation
5. Frances Haugen
6. www.washingtonpost.com/technology/2021/10/25/what-are-the-facebook-papers
7. Conspiracy Theory
8. Alex Cadier
9. www.newsguardtech.com
10. Platforms
11. Nicholas William Peter Clegg
12. www.facebookconnect.com/en-us
13. <https://about.fb.com/news/2021/09/building-the-metaverse-responsibly>
14. Karen Kornbluh
15. www.gmfus.org
16. <https://recroom.com>
17. www.oculus.com/experiences/quest
18. www.bbc.com/news/stories-53749800
19. <https://hello.vrchat.com>
20. www.reddit.com
21. <https://medium.com/@vrchat/an-open-letter-to-our-community-1b7aa5d9026f>
22. <https://secondlife.com>
23. www.epicgames.com/fornite/en-US/home
24. www.roblox.com
25. Andrea-Emilio Rizzoli
26. www.idisia.ch
27. Brent Mittelstadt
28. www.oii.ox.ac.uk
29. www.turing.ac.uk/research/data-ethics
30. www.erickramirez.com
31. www.scu.edu
32. Deep fakes
33. www.snap.com/en-US
34. Neil Chilson
35. <https://charleskochinstitute.org>
36. Bill Stillwell
37. Jonathan Victor
38. Protocol Labs
39. <https://protocol.ai>

منبع

این مطلب ترجمه‌ای آزاد از مقاله‌ای است با عنوان Misinformation has already made its way to the metaverse نوشته Jillian Deutsch, Naomi Nix, and Sarah Kopit که در ۱۵ دسامبر ۲۰۲۱ در تارنمای Bloomberg منتشر شد.

نادانی شرمنده مان نمی کند حکایت کتاب‌نخوانی ما

دکتر علی زمانیان

که مطرح شد، حالا نظرتان درباره میزان کتاب‌خوانی و سرانه مطالعه چیست؟ آیا سرانه روزانه ۱۰ دقیقه مطالعه را مقرون به صحت نمی‌یابید؟

۲. بر مثال قول مشهور «درخت را به میوه‌اش می‌شناسند»، از مردمانی که با کتاب سر آشتی دارند و دوستان هم‌خانه‌اند، انتظار می‌رود که دریافت‌هایشان از کتاب را در کلام و گفتارشان، در افکار و ایده‌هایشان، و در رفتار و اعمالشان مشاهده کنیم. به تعبیر دیگر، کتاب در زندگی آن‌ها جریان داشته باشد. به زبان روزمره در ارتباطات اجتماعی توجه کنید و به اینکه زبان کاربردی به چه میزان سرشار از مفاهیم و واژگان متنوع و فاخر است. به این بیندیشید که در گفتار جاری و آنچه به‌صورت روزمره می‌شنوید، در چه سطح و حجمی از گنجینه پربهای مفاهیم بهره برده می‌شود. زبان جامعه، بدون کتاب، لاغر و فرسوده می‌شود. وقتی زبان خالی از مفاهیم شد، اندیشیدن و تفکر نزول خواهد کرد. چرا که زبان فربه شرط لازم و مقدمه‌ای ضروری برای رشد تفکر و خرد است. مفاهیم سوخت موتور تفکر محسوب می‌شوند.

از محتوا و شیوه بیان، نحوه گفتار و استدلال، و ساختار زبانی جامعه می‌توان فهمید که کتاب در این وادی غریبه‌ای است و ساکنان به خانه راهش نمی‌دهند. کتاب‌خوانی اگر بازار گرمی داشت، خودش را در زبان روزمره و استدلال‌کردن‌ها نشان می‌داد. شما ردپایی از کتاب در زبان جامعه می‌بینید؟ چند نفر را دیده‌اید که در وقت بیان فکرها، احساس‌ها و ایده‌هایشان، از سخنان متفکران مدد بجویند و دست‌کم گاهی از یکی از آنان

۱. آمارها می‌گویند ما ساکنان ایران، کم و بلکه بسیار کم کتاب می‌خوانیم. به نحوی که سرانه مطالعه به ۲۰ دقیقه هم نمی‌رسد. برخی همین ۲۰ دقیقه را نیز قبول ندارند و برخی دیگر، البته نگرش مثبتی به جامعه دارند. اگر آمار سرانه پایین مطالعه را نمی‌پذیرید، از آمارها می‌گذرم و شما را به مشاهدات خودتان و اصلاً به خودتان دعوت می‌کنم تا معلوم شود وضعیت کتاب‌نخوانی چگونه است.

وقتی مشغول خواندن این متن هستید، از خودتان بپرسید و صادقانه به خودتان پاسخ دهید که: در یک سال اخیر چند جلد کتاب خوانده‌اید؟ در ماه اخیر چند کتاب خوانده‌اید و یا در هفته‌ای که در ساعات پایانی‌اش هستیم، کدام کتاب را شروع کرده‌اید؟ از خودتان بگذرید. حالا شما را به مشاهداتتان دعوت می‌کنم. از حافظه‌تان کمک بگیرید و به این پرسش پاسخ دهید که: آیا در پارک‌ها، قطار شهری (مترو)، اتوبوس، و یا فضای عمومی دیگر، کسانی را دیده‌اید که مشغول کتاب خواندن باشند؟ چند نفر؟ و باز به یاد بیاورید، در رفت‌وآمدهایتان به منزل دوستان و اقوام، آیا قفسه کتاب دیده‌اید؟ چند درصد از خانه‌هایی که ملاحظه کرده‌اید، واجد قفسه کتاب بوده‌اند؟

و پرسش آخر: به نشست‌های غیررسمی دوستان، خویشاوندان و ... فکر کنید. در این نشست‌ها آیا به یاد دارید که حاضران از آخرین کتابی که خوانده‌اند، سخنی گفته باشند؟ اصلاً از کتاب نامی به میان می‌آید؟ آیا به خاطر می‌آورید در یک جمع خانوادگی و دوستانه گفت‌وگویی درباره کتابی درگرفته باشد؟ آخرین بار چند وقت پیش بوده است؟ بعد از پاسخ به پرسش‌هایی



یاد کنند؟ چند نفر را می‌شناسید که بتوانند حتی مسئله‌شان را به روشنی و شفاف بیان کنند؟ از جمله نتایج کتاب‌خوانی کمک به حل مسئله‌های زندگی است. کتاب‌خوانی قدرت فهم و بصیرت را افزایش می‌دهد. از این طریق است که آدمی بهتر می‌تواند مسئله‌هایش را بشناسد، ابعادش را دریابد و راه‌حلی برای مشکلاتش پیدا کند. این در حالی است که بسیاری حتی در فهم مسئله‌های خود عاجزند.

خواندن کتاب کاری عقلانی و اخلاقی است و ترک آن غیرعقلانی و غیراخلاقی. غیرعقلانی است زیرا به مهارت فهم، اندیشیدن و بهینه‌سازی عقلی محتاجیم تا زندگی بهتری داشته باشیم. وقتی کتاب نمی‌خوانیم، عقل ما در دورهٔ طفولیت خود باقی می‌ماند و پرورش نمی‌یابد. غیراخلاقی است زیرا یکی از وظایف آدمی، بهبود نفس، فرهی اندیشه و کمال یافتن است.

۳. اما چرا کتاب نمی‌خوانیم؟ یکی از علت‌های آن شاید این باشد که در جامعهٔ اکنون ایران، اگر کتاب نخوانیم هیچ چیزی کم نداریم. نگران نمی‌شویم اگر نتوانیم حتی از عهدهٔ یک استدلال ساده هم برآییم. اگر کتاب نخوانیم، از منظر امتیازها، فرصت‌ها و از نگاه و نگرش اجتماعی، تفاوتی نخواهد کرد.

- اگر کتاب نخوانیم، نخوانده‌ایم! مگر آنان که خوانده‌اند به کجا رسیده‌اند؟ جز اینکه برای خودشان در دسر درست کرده‌اند و برخی نظام‌های سیاسی با روشن فکر خواندنشان محدودشان کرده است؟! (این جمله آخر، پاسخ دوستی بود که از او پرسیدم چرا کتاب نمی‌خوانی.)

کتاب نمی‌خوانیم، زیرا نادانی شرمنده‌مان نمی‌کند.

اهمیت رویکرد آموزش انتقادی

در این مقاله رویکرد انتقادی در روش‌های تدریس از دو حیث مورد توجه قرار گرفته است: اول پیامدهای اجتماعی استفاده از روش‌های تدریس آموزش انتقادی، و دوم به‌عنوان الگوی مناسب در تدریس جامعه‌شناسی و مباحث اجتماعی در مقایسه با سایر الگوهای تدریس. برخلاف گذشته که تفکر انتقادی و اصولاً قدرت تفکر را استعدادی ویژه برای گروهی از آدم‌ها تصور می‌کردند، امروزه این تصور منسوخ شده است و به این امر صددرصد به‌عنوان استعداد ذاتی نگاه نمی‌کنند؛ بلکه آن را مهارتی قابل کسب می‌دانند. بر این باورند که با آموزش آن در خانواده و مدرسه، عموم افراد جامعه از قابلیت تفکر انتقادی و کیفیت بالاتر آن برخوردار خواهند شد و ارتقای کیفیت تفکر در جامعه تأثیر خواهد گذاشت. صاحب‌نظران متفاوت تأثیرات اجتماعی رشد تفکر انتقادی در جامعه را مورد کنکاش و بررسی قرار داده‌اند و اغلب آن‌ها وجود این مهارت را برای توسعه اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و انسانی لازم و ضروری می‌دانند.

امروز ما در دنیایی زندگی می‌کنیم که پیچیدگی‌های فراوانی دارد. آهنگ سریع تغییرات، افزایش منابع اطلاعات، هزینه‌های سنگین، کیفیت پایین تفکر، مسائل اقتصادی و سیاسی پیچیده، مسائل اجتماعی روزافزون، مسائل شغلی و حرفه‌ای و ده‌ها مورد دیگر، بسیاری از نظام‌های آموزشی را متقاعد کرده‌اند که آموزش تفکر انتقادی را در هدف‌های آموزشی خود قرار دهند. از نظر جامعه‌شناختی، اگر بخاهیم تفکر انتقادی به‌عنوان یک ضرورت در جامعه نهادینه شود، چاره‌ای نیست جز آنکه آن را وارد نظام آموزشی خویش کنیم و اصول و مبانی آن را در خانواده و مدرسه پیاده سازیم.

امروزه نقش سرمایه انسانی در میان آنچه برای توسعه ضرورت دارد، اهمیت بیشتری پیدا کرده است. وسعت مسائلی که باید به آن‌ها اندیشید به قدری زیاد است که نمی‌توان تنها با متکی بودن به گروهی خاص مسائل را حل کرد، بلکه همه شهروندان به‌نوعی باید با تفکر انتقادی درگیر مسائل باشند و این میسر نمی‌شود مگر از طریق تربیت شهروندان با بینش و بصیرت که با موضوع‌های چالش‌برانگیزی که کم‌وبیش ما را احاطه کرده‌اند مواجه شوند و درصدد حل عقلانی آن‌ها برآیند. امروز برای تحقق دموکراسی، عدالت اجتماعی و قانون‌گرایی نیازمند انسان‌هایی هستیم که منتقد، کنجکاو و مسئولیت‌پذیر باشند و درک درست و در عین حال دائماً در حال تکوینی از این مفاهیم داشته باشند. انسان‌هایی که عادت کنند در تمامی امور به ارزیابی شواهد، روابط و اطلاعات بپردازند و در هر مسئله‌ای، ابتدا با طرح پرسش‌های انتقادی و تحمل ابهام سعی در یافتن پاسخ بدون سوگیری ارزشی داشته باشند و سپس تصمیم بگیرند. انسان‌های فاقد اندیشه انتقادی، در مواجهه با حجم بالای تبلیغات رسانه‌ای، در تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای و شغلی، در داورهای مربوط به مسائل عمومی جامعه، و بسیاری از موقعیت‌های دیگر اسیر تعصبات و خودبینی‌ها می‌شوند و نمی‌توانند درست تصمیم بگیرند. تأثیرات اجتماعی آموزش انتقادی ما را متقاعد می‌کند که این آموزش را جدی بگیریم و در نظام آموزشی و روش‌های تدریس بگنجانیم.

آموزش تفکر انتقادی

روش‌های تدریس تفکر انتقادی

سرور قضاتی

کارشناس ارشد رشته جامعه‌شناسی،
دبیر آموزش و پرورش منطقه ۵ تهران

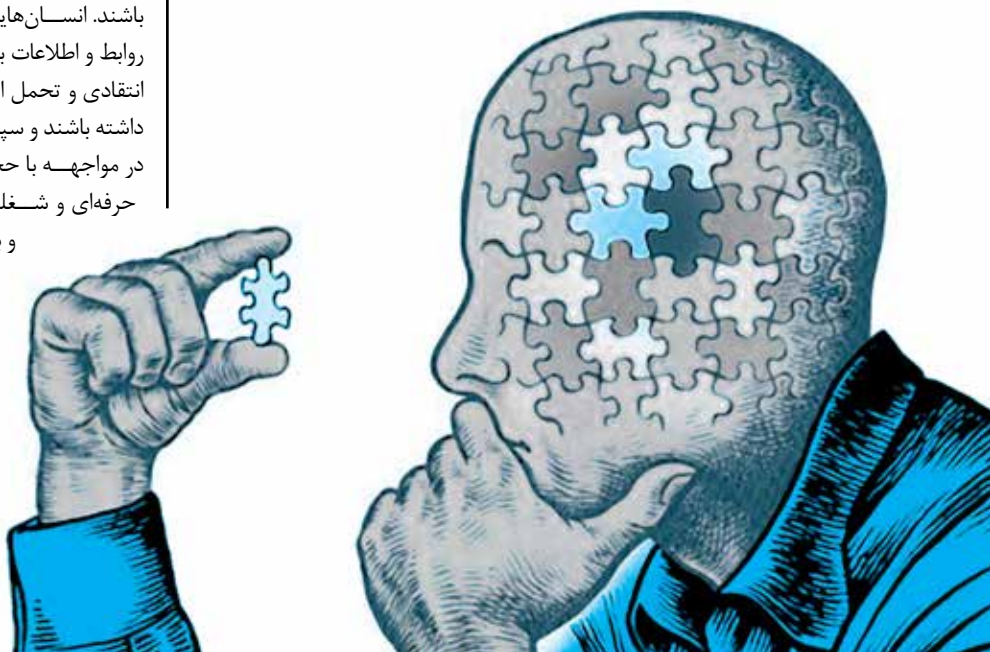


قسمت اول مقاله
آموزش تفکر انتقادی

اشاره

«آموزش تفکر انتقادی» زمینه نهادینه ساختن تفکر انتقادی را در جامعه فراهم می‌کند و دانش‌آموزان را قادر می‌سازد در مواجهه با مسائل و مشکلات جامعه به تحلیل و تصمیم‌گیری منطقی و عقلانی دست یازند. در بخش اول این مقاله مبانی نظری و مفهومی آموزش تفکر انتقادی بررسی شد. اکنون و در بخش آخر این مقاله، ضمن تأکید بر اهمیت رویکرد انتقادی در آموزش، روش‌های تدریس تفکر انتقادی تشریح شده است. با هم می‌خوانیم.

کلیدواژه‌ها: آموزش تفکر انتقادی، روش‌های تدریس، اهمیت آموزش انتقادی



از طرف دیگر، روش‌های تدریس مبتنی بر رویکرد تفکر انتقادی، از این نظر که در مقایسه با سایر الگوها روش مناسب‌تری برای تدریس علوم اجتماعی محسوب می‌شود نیز برای ما حائز اهمیت است. بسیاری از کارشناسان معتقدند، درس‌هایی مانند جامعه‌شناسی که اصولاً به اصطلاح «چندپارادایمی»^۱ محسوب می‌شوند و در هر موضوعی چندین نظر و دیدگاه در آن‌ها وجود دارد، استفاده از روش انتقادی مطلوب‌تر خواهد بود. گذشته از آن، مباحث علوم اجتماعی مسائل مبتلابه دانش‌آموزان هستند و محیط کلاس، به‌خصوص به روش انتقادی، مناسب‌ترین موقعیت برای آموزش دانش‌آموزان است که به طریق انتقادی به بررسی این موضوع‌ها بپردازند.

روش‌های تدریس

الف) معلم‌محور: در این روش‌ها که با هدف انتقال اطلاعات تنظیم می‌شوند، آموزش انتقادی نیست و دانش‌آموزان نقش فعالی در جریان تدریس ندارند. برخی از روش‌های تدریس معلم‌محور عبارت‌اند از:

۱. **سخنرانی:** در این روش معلم به‌طور شفاهی اطلاعات و مفاهیم را ارائه می‌دهد و فراگیرنده اطلاعات را به حافظه خود انتقال می‌دهد و غیرفعال است. البته استفاده از روش سخنرانی در تمامی الگوهای تدریس اجتناب‌ناپذیر است، اما این روش به معلمانی نسبت داده می‌شود که تمامی طول کلاس را تنها از سخنرانی استفاده می‌کنند. از آنجا که تمامی معلمان در موقعیت‌هایی مجبور هستند از سخنرانی استفاده کنند، نکات و ظرافت‌هایی را باید رعایت کنند تا کارشان نتیجه‌بخش‌تر شود؛ مانند جلب توجه دانش‌آموزان به موضوع قبل از سخنرانی، استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده که موجب دسته‌بندی اطلاعات و حفظ کردن آن‌ها می‌شود، فعال کردن اطلاعات قبلی دانش‌آموزان در زمینه موضوع، جامع بودن سخنرانی، استفاده از محرک‌های متفاوت در طول سخنرانی برای توجه دانش‌آموزان و مهم‌تر از همه، تلفیق سخنرانی با روش‌های دیگر.

۲. **بازگویی و تمرین:** بازگویی مطالب ارائه‌شده توسط دانش‌آموزان و همچنین تمرین کردن موضوع تدریس‌شده، شیوه‌هایی هستند که معلمان به کار می‌گیرند تا دانش‌آموزان اطلاعات را به خاطر بسپارند.

۳. **نمایش:** این روش بر مشاهده تأکید دارد. معلم در شرایطی برای فهم بهتر مطالب از اشیاء و وسایل گوناگون استفاده می‌کند. طبیعتاً در این روش توانمندی معلم در هنر نمایش و همچنین بهره‌گیری از وسایل و ظرفیت‌های موجود می‌تواند کمک بسیار مؤثری باشد. در این روش باید مراحل آمادگی، توضیح، نمایش، و سنجش بازخورد دانش‌آموزان به ترتیب طی شود.

۴. **آزمایش:** استفاده از آزمایش توسط معلم در آزمایشگاه یا در شکل‌های ساده‌تر در کلاس نیز از روش‌هایی است که در انتقال مطالب، به‌خصوص در علوم پایه می‌تواند مؤثر باشد.

۵. **استفاده از منابع دیداری و شنیداری:** استفاده از فیلم، عکس، صدا، نمودار، جدول، نقشه و ... تمامی در انتقال مفاهیم به دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه در آنان مفید و مؤثر است.

ب) دانش‌آموز‌محور: شیوه‌هایی هستند که در آن‌ها، جریان یاددهی و یادگیری هم توسط معلم و هم توسط دانش‌آموز تحقق می‌پذیرد. در تمامی روش‌ها مشارکت دانش‌آموزان در فرایند تدریس و گفت‌وگو میان دانش‌آموزان و معلم بسیار مهم تلقی می‌شود.

در روش تدریس تفکر انتقادی، معلم هدایتگر کلاس است و جریان یاددهی و یادگیری را نظارت می‌کند. او با ایجاد موقعیت‌هایی که دانش‌آموز فکر کند (گفت‌وگوی درونی) یا دریافت‌های خود را با دیگر دانش‌آموزان و معلم در میان بگذارد (گفت‌وگوی بیرونی)، فراگیرنده را با این واقعیت آشنا می‌کند که دانش امری موقتی و دائماً در حال تغییر است [مرعشی، ۱۳۸۷: ۶]. هدف در این الگو تولید دانش و ایجاد تغییرات مطلوب است. در نتیجه آنچه بیش از یادگیری علوم اهمیت دارد، فرایندی است که به تولید دانش منجر می‌شود. اگر روش‌های یادگیری و یاددهی بر پایه آموزش انتقادی و رشد قدرت تفکر قرار گیرند، دانش‌آموزان فرایندهای تولید دانش را خواهند آموخت [البته صرف‌نظر از سایر متغیرهایی که در مقاله مورد بحث نیست] و فراگیرندگان می‌توانند در تولید دانش و تغییرات مطلوب سهیم باشند.

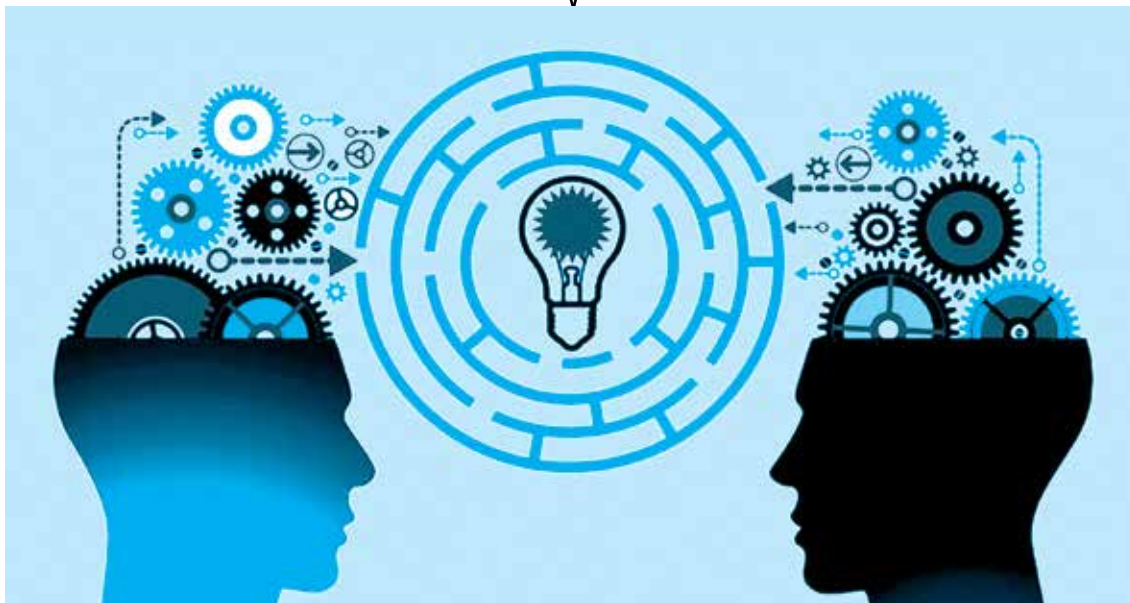
روش‌های تدریس این رویکرد باید از ویژگی‌های زیر برخوردار باشند:

۱. معلم هدایت‌گر کلاس و نه منبع اطلاعات و یا انتقال‌دهنده آن باشند.
۲. دانش‌آموزان با مسئله مواجه شوند و آن را از آن خود کنند.
۳. فرضیه‌ها و دیدگاه‌های دانش‌آموزان جدی گرفته شوند.
۴. فراگیرندگان:
 - آنچه می‌اندیشند را مطرح کنند و آن را سازمان دهند.
 - برای استدلال منطقی آموزش ببینند.
 - ابهام در مسائل را تحمل کنند.
 - روح کاوشگری داشته باشند.
 - گردآوری اطلاعات را قبل از هرگونه نتیجه‌گیری ضروری بدانند.
 - اطلاعات به‌دست‌آمده را طبقه‌بندی کنند.
 - موقتی بودن دانش را بپذیرند.
 - از روش‌های خلاقانه نهراسند.

در این رویکرد به روش‌های سنتی نیز نباید بی‌اعتنا بود. ظرفیت‌های قابل‌ملاحظه‌ای در برخی از روش‌های تدریس به روش سنتی نیز وجود دارند که با تغییر نگرش کلی می‌توان از همین روش‌ها نیز به نحو شایسته‌ای استفاده کرد. برای مثال، هرچند «روش سخنرانی محض» در کلاس کارآمد شناخته نمی‌شود، ولی استنادانی که ماهرانه از این روش استفاده می‌کنند و به فنون (تکنیک‌های) مؤثر آن مسلط هستند، بهتر می‌توانند هدف‌های آموزش انتقادی را در دانش‌آموزان نهادینه کنند. به عبارت دقیق‌تر، روش‌های گذشته کنار گذاشته نمی‌شوند، بلکه در ترکیب با روش‌های دیگر کارایی بیشتری پیدا می‌کنند.

ج) مسئله‌محور: در این روش‌ها، برای اینکه در تدریس دانش‌آموزان را با مسئله مواجه و درگیر کنند، غالباً از روش‌های غیرمستقیم استفاده می‌کنند و فراگیرندگان خود به یادگیری یاددهی می‌پردازند. بعضی از این روش‌ها عبارت‌اند از:

۱. **ایجاد موقعیت‌هایی برای مباحثه علمی:** در این موقعیت‌ها



سازمان داده شده باشد، دانش‌آموزان با انگیزه و هدفمند در گردش علمی شرکت می‌کنند.

۴. اجرای نمایش: این روش در صورتی که توسط دانش‌آموزان اجرا شود، تأثیر بهتری خواهد داشت. استفاده از این روش باب گفت‌وگوی بیشتری را میان معلم و دانش‌آموزان و همچنین میان خود دانش‌آموزان باز می‌کند و قدرت تحلیل رفتار و همدلی میان دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

۵. فراهمایی (کنفرانس): در این روش دانش‌آموزان موظف می‌شوند، یک درس یا موضوع را برای دیگر دانش‌آموزان مطرح کنند. به این ترتیب یک یا چند دانش‌آموز فعال و مستقیماً وارد جریان یاددهی و یادگیری می‌شوند. در نتیجه با توجه به امکان مواجه‌شدن با سؤال‌ها و نقدهای دوستان خود، وجوه ابهام موضوع مورد بحث خود را بیشتر درمی‌یابند و می‌توانند انگیزه مطالعه و تحقیق در مسئله را در دانش‌آموزان افزایش دهند. نقش معلم هم هدایت و اداره جلسه است و باید از منحرف‌شدن از موضوع جلوگیری کند.

۶. برگزاری کارگاه: در این روش، معلم مبانی کلی و نظری بحث را به دانش‌آموزان ارائه می‌کند و آن‌ها در گروه‌های کوچک‌تر به بررسی موضوع می‌پردازند. در نهایت نیز پس از جمع‌بندی بررسی‌ها و بحث‌های خود، گزارشی تهیه می‌کنند و به کل کلاس ارائه می‌دهند. در روش کارگاهی دانش‌آموزان در عمل چگونگی مدیریت زمان، تقسیم کار، تمرکز و استخراج نکات کلیدی را برای ارائه بهتر به سایر دانش‌آموزان می‌آموزند.

۷. اجرای پژوهش: برای حل یک مسئله از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که مراحل یک کاوش علمی را به‌طور نسبتاً کامل طی کنند. در این روش دانش‌آموز باید با قرار گرفتن در وضعیتی شگفت‌انگیز برانگیخته شود تا از این فرصت برانگیختگی در آموزش تحقیق منظم به او استفاده کرد [پهرنگی، ۱۳۸۹: ۱۶۸]. همچنین لازم است، مرحله‌های یک تحقیق را از طرح و تحدید مسئله، فرضیه‌سازی،

برای معلم و دانش‌آموزان این امکان به وجود می‌آید که ابعاد متفاوت یک مسئله را بشناسند. به‌علاوه، دانش‌آموزان در جریان یادگیری با هم مشارکت می‌کنند و معلم به‌عنوان هدایت‌کننده جریان با طرح سؤال‌های مناسب به‌عنوان محرک عمل می‌کند.

در این روش باید منطق گفت‌وگوی صحیح به دانش‌آموزان آموخته شود و بدون تحمیل نگاه خاصی، ذهن دانش‌آموزان را درگیر مسئله کرد تا حساسیت و علاقه آن‌ها تحریک شود. این روش را به صورت‌های متفاوت می‌توان به کار برد. بحث می‌تواند میان کل دانش‌آموزان کلاس مطرح شود و یا یک گروه کوچک وارد بحث شوند و سایر دانش‌آموزان به‌عنوان ناظر بحث سکوت کنند و با دقت به ارزیابی بحث‌ها بپردازند و نتیجه‌گیری خود را به کل کلاس ارائه دهند. این روش هر چند در تمامی درس‌ها قابلیت اجرا دارد، اما در درس‌هایی که ماهیتاً دیدگاه‌های متفاوت در آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند، مؤثرتر واقع می‌شود. استفاده از این روش در رشد تفکر انتقادی بسیار مناسب است.

۲. انجام آزمایش: روش آزمایش بر اکتشاف استوار است. آزمایش‌ها چه توسط دانش‌آموزان و چه به وسیلهٔ معلمان، وجهه سؤالی یک موضوع را بیشتر نشان می‌دهند و چرایی وقوع یک پدیده را بیشتر در ذهن بیدار می‌کنند. همچنین، دانش‌آموزان را مستقیماً وارد تجربه علمی می‌کنند و کیفیت و ثبات یادگیری را افزایش می‌دهند. دانش‌آموزان در این روش، علاوه بر یادگیری یک موضوع درسی، با ابزار و وسایل متفاوتی آشنا می‌شوند و کاربرد آن‌ها را فرامی‌گیرند. کلاس زنده می‌شود و دانش‌آموزان در طول کلاس شاداب هستند و اعتمادبه‌نفس آن‌ها افزایش می‌یابد. البته در مقایسه با سایر روش‌ها وقت‌گیرتر است و موضوع‌های کمتری را می‌توان تدریس کرد.

۳. گردش علمی: محرک بسیار مناسبی برای بیدار ساختن حس کنجکاوی دانش‌آموزان است. به‌خصوص اگر صرف‌نظر از فراهم آوردن مقدمات اجرایی یک گردش علمی، مقدمات علمی آن نیز به‌خوبی

روش‌های گردآوری اطلاعات، روش‌های تدوین و نتیجه‌گیری به دانش‌آموز آموزش داد.

در روش‌های تدریسی که با رویکرد آموزش انتقادی یا رشد تفکر انجام می‌پذیرند، آموزش مهارت‌های کاوشگری بسیار اهمیت دارند؛ مهارت‌هایی مانند توصیف پدیده‌ها، تشکیل فرضیه و آزمایش فرضیه [شعبانی، ۱۳۸۲: ۱۲۸]. فراگیرندگان باید بتوانند پدیده‌ها را به‌خوبی مشاهده کنند و اجزا و ویژگی‌های آن‌ها را تشخیص دهند و طبقه‌بندی و مقایسه کنند. دانش‌آموزان باید یاد بگیرند، بین آنچه مشاهده می‌کنند با چیزهایی که قبلاً می‌شناخته‌اند، رابطه برقرار کنند و پدیده‌هایی را که مشاهده کرده‌اند، الگوسازی کنند [همان، ص ۱۲۹].

دانش‌آموزان باید بیاموزند که در تحقیق، تأیید یا عدم تأیید فرضیه از ارزش یکسانی برخوردار است و نباید بکوشند حتماً به تأیید فرضیه‌ها دست یابند؛ بلکه آنچه اهمیت دارد، طی مسیر به روش علمی است [شعبانی، ۱۳۸۲: ۱۳۵]. در هر حال، وظیفه معلم در این رویکرد، طرح صحیح مسئله است و تدوین مسئله و یافتن راه‌حل مسئله بر عهده دانش‌آموز قرار دارد. دانش‌آموزان باید با استفاده از روش‌های مردم‌سالار و بهره‌گیری از تجربیات، جمع‌آوری اطلاعات، و سازمان‌دهی و طبقه‌بندی آن‌ها فرضیه‌سازی کنند و با آزمایش و تجزیه و تحلیل به تأیید و رد فرضیات بپردازند و در این میان به ظرفیت اندیشه خود بیفزایند [جویس، ویل و کالهن، ۱۳۸۹]. به این ترتیب به افرادی که توانایی کمک به بازنگری و نوسازی جامعه خود را دارند، تبدیل خواهند شد.

۸. بدیعه‌پردازی

روش بدیعه‌پردازی رویکرد جالبی است که ویلیام جی گوردون و دستیارانش در سال ۱۹۶۱ با هدف نوآفرینی و خلاقیت تدوین کردند. مهم‌ترین عنصر روش بدیعه‌پردازی استفاده از قیاس است. بدیعه‌پردازی به ما فرصت ابتکار می‌دهد تا به پدیده‌ها از منظری تازه نگاه کنیم و به نوعی دیگر به حل مسائل و ابراز خویشتن بپردازیم [شعبانی، ۱۳۸۶: ۲۱۵].

الگوی بدیعه‌پردازی به ما کمک می‌کند، به فکر راه‌های تازه‌ای باشیم و راه‌هایی را که سال‌ها به‌عنوان روش منطقی می‌شناسیم و ما را از دیدن راه‌های خلاق غافل می‌کند، کنار بگذاریم. هدف اساسی بدیعه‌پردازی شکستن سد قواعد مرسوم و ایجاد راه‌های جدید برای حل مسئله‌هاست. به عبارت دیگر، اگر بتوان خود را از پیش‌فرض‌های مسدودکننده و به نظر منطقی رها کنید، می‌توان به راه‌حل‌های جدید رسید. در این روش، استفاده از فعالیت استعاره‌ای به فرایندی آگاهانه تبدیل می‌شود (مقایسه یک چیز با چیز یا نظر دیگر و استفاده از یکی به جای دیگری) و در خلال آن فرایند خلاقیت رخ می‌دهد. مثلاً وقتی از دانش‌آموزان می‌خواهیم که درباره کتاب درسی خود همانند یک کفش کهنه یا رودخانه فکر کنند، یک ساخت استعاره‌ای به وجود می‌آوریم که شاگردان می‌توانند درباره چیزی آشنا به طریقی جدید فکر کنند [همان، ص ۲۲۳]. این کار موجب تقویت تخیل آن‌ها می‌شود. در تدریس به این روش شش گام به این شرح برداشته می‌شود: گام اول توصیف وضعیت جدید؛ گام دوم قیاس مستقیم؛ گام سوم

قیاس شخصی؛ گام چهارم تعارض فشرده؛ گام پنجم قیاس مستقیم؛ گام ششم بررسی مجدد وظیفه اولیه.

روش‌های مطرح‌شده در عمل به صورت‌های متفاوت قابل تحقق هستند. این روش‌ها را می‌توان به‌صورت فردی یا در گروه‌های بزرگ یا کوچک به اجرا درآورد، اما صاحب‌نظران فعالیت‌های گروهی را مؤثرتر از فعالیت‌های فردی در یادگیری و بروز خلاقیت می‌دانند. به‌خصوص ترکیب الگوهای نوین تدریس در قالب فعالیت گروهی به میزان قابل‌توجهی در یادگیری مؤثر است.

در روش‌های مبتنی بر هم‌یاری، گذشته از یادگیری بهتر، نتایج دیگری که بر آن مترتب می‌شوند عبارت‌اند از: نشاط عاطفی- اجتماعی؛ ایجاد نگرش مثبت میان دانش‌آموزان؛ متعهد کردن دانش‌آموزان به یادگیری اعضای گروه؛ شانس بیشتر برای اظهارنظر دانش‌آموزان؛ ایجاد تصویر بهتر از خویشتن برای دانش‌آموزان؛ مبادله امید و ترس میان دانش‌آموزان و تنها ندیدن خود هنگام ترس و امید؛ آموزش تقسیم کار و فعالیت گروهی برای یک هدف واحد. در پایان لازم است به این نکته توجه شود که در اتخاذ روش تدریس طبیعتاً توجه به متغیرهای دیگری مانند شرایط فیزیکی کلاس و مدرسه، شرایط ذهنی و روحی فراگیرندگان، شرایط سنی و رشد دانش‌آموزان، شرایط اجتماعی- اقتصادی دانش‌آموزان، و حتی شرایط سیاسی و فرهنگی موجود نیز باید در نظر گرفته شود. گذر کردن از عناصر محدودکننده سنتی- فرهنگی به‌سادگی میسر نیست و احتیاج به زمان و بردباری دارد، ولی نباید هدف و اصل «رشد قدرت تفکر» و «تغییر مثبت» فراموش شود. رشد تدریجی قدرت تفکر زمینه خلق روش‌های جدیدتر را ایجاد می‌کند و سرعت تغییرات مثبت را افزایش می‌دهد.

نتیجه

پیشرفت سریع دانش و فناوری و تغییرات نگرشی که نسبت به انسان و جهان به وجود آمده، رویکردها را نسبت به آموزش و تدریس نیز متحول کرده است. روش‌ها به اندازه هدف‌ها اهمیت پیدا کرده‌اند و دیگر گردآوری اطلاعات و حفظ آن‌ها پاسخ‌گوی نیازها نیست. آموزش تفکر انتقادی و بهبود کیفیت تفکر برای افزودن سرمایه انسانی، توسعه اجتماعی و تربیت انسان‌هایی که جهان جدید را به‌درستی شناسایی و درک کنند، دست به خلق دانش و اندیشه بزنند، از پس نقد دانش و ارزش‌های زمانه برآیند، تحمل ابهام را داشته باشند و رسالت تغییر مثبت در جهان خویش را بپذیرا باشند، امری ضروری است. معلمان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی وظیفه دارند، با توجه به شرایط، ظرفیت‌ها و محدودیت‌های عملی اجرای آموزش انتقادی، راه‌ها و روش‌های مناسبی را جایگزین روش‌های غیر کارآمد کنند. امتیاز روش تدریس مبتنی بر تفکر انتقادی این است که با اجرای این روش معلمان و دانش‌آموزان به‌تدریج از درون مشکلات خود را کشف و راه‌حل‌هایی متناسب را ابداع خواهند کرد.

منابع در زمینه آمده است.

پی‌نوشت

1. Paradigm



منابع روش‌های
تفکر انتقادی

رفتار شهروندی و توسعه حرفه‌ای دبیران



مرضیه خواجه کریمی
کارشناس ارشد مدیریت آموزش و
دبیر مطالعات اجتماعی
استان اصفهان شهرستان
شاهین شهر

چکیده

جامعه این پژوهش همه دبیران مشغول تدریس دبیرستان‌های شهرستان خوانسار در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بودند که شامل ۱۵۰ دبیر زن و مرد می‌شد. از میان آنان ۱۰۸ نفر از دبیران زن و مرد شهرستان خوانسار بر اساس جدول تعیین حجم نمونه (کرجسی و مورگان) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. پژوهش حاضر از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع هم‌بستگی است. آزمودنی‌ها به دو پرسش‌نامه خودگزارش‌دهی توسعه حرفه‌ای خروشی و وندیشی (۱۳۹۵) و جعفری (۱۳۹۶) با پایایی ۰/۹۲۲، و پرسش‌نامه رفتار شهروندی سازمانی پودساکوف^۱ و همکارانش (۱۹۹۰) با پایایی ۰/۸۷۱ پاسخ دادند. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری «کلو موگرو ف / اسمیرنف» و «هم‌بستگی پیرسون» استفاده شد.

یافته‌های پژوهش نشان دادند که بین رفتار شهروندی و مشخصه‌های شرکت‌کنندگان (جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، سابقه فعالیت و سن) هیچ رابطه معنی‌داری وجود ندارد. بین توسعه حرفه‌ای و مشخصه‌های شرکت‌کنندگان (جنسیت، مدرک تحصیلی، رشته تحصیلی، سابقه فعالیت و سن) در پژوهش نیز هیچ رابطه معنی‌داری وجود نداشت. مهم‌تر اینکه بین بعد دانش، نگرش و مهارت از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی مشارکت‌کنندگان در پژوهش رابطه مثبت و معنی‌داری وجود داشت.

کلیدواژه‌ها: رفتار شهروندی سازمانی، توسعه حرفه‌ای، دبیران شهرستان خوانسار

مقدمه

با ورود به عصر جهانی‌شدن و فناوری، نهادهای آموزشی نیز باید

تغییر کنند و با پیشرفت فعلی هم‌گام باشند. بنابراین، برای ایجاد سازمان‌های موفق به دبیران متعددی نیاز است که بالاتر از فراخوان وظیفه عمل کنند. دبیران نباید تنها مایل باشند که تعهدات رسمی سازمان را انجام بدهند، بلکه باید تمایل داشته باشند در کنار وظایف رسمی، زمان و انرژی بیشتری را برای کار صرف کنند. این موارد شامل کمک به همکاران در محل کار، شرکت در جلسه‌های داوطلبانه و پاسخ‌گویی به مکاتبات است که رفتار شهروندی سازمانی نامیده می‌شود [رحمان، عمر و سلیمان، ۲۰۱۳].

از طرف دیگر، دبیران حرفه‌ای به‌طور خودانگیخته و مستقیم خود را به آموزش دانش‌آموزانشان متعهد می‌دانند. همچنین توسعه حرفه‌ای باعث فرا رفتن دبیران از محدودیت‌های دیوان سالارانه (بوروکراتیک) می‌شود و به‌صورت ذاتی، توسعه حرفه‌ای یکی از مشخصات رفتار شهروندی سازمانی است [فرهادی راد، پارسا و نظری، ۱۳۹۴]. «کیفیت توسعه حرفه‌ای» به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی دبیران در حرفه خود و افزایش نیازهای مردم اهمیت دارد. دبیران به‌عنوان یکی از متغیرهای نیازمند تغییر و مهم‌ترین عامل ایجادکننده تغییر محسوب می‌شوند. توسعه حرفه‌ای دبیران شامل یادگیری آنان و چگونه یاددادن و انتقال دانش به دانش‌آموزان است [طاهری و همکاران، ۱۳۹۲]. توسعه حرفه‌ای دبیران عبارت است از: «فرایندها و فعالیت‌های از پیش برنامه‌ریزی‌شده برای افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای دبیران که باعث بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود» [پیشین].

مروری بر ادبیات تحقیق

تاریخچه رفتار شهروندی سازمانی: این مفهوم اولین بار توسط باتمان و اورگان در اوایل دهه ۱۹۸۰ به دنیای علم ارائه شد. البته قبل از آن‌ها، افرادی چون کاتزان و کاهن، بیش از نیم‌قرن پیش، در سال ۱۹۶۶ این ایده را مطرح کردند: «در هر گروه کاری در یک

کارخانه، در هر بخش در یک دفتر دولتی، یا در هر بخش دانشگاه، اقدامات بی‌شماری از همکاری وجود دارند که بدون آن‌ها سیستم خراب می‌شود. تعداد کمی از این اعمال روزمره که ما آن‌ها را ضروری می‌دانیم، در نسخه‌های رسمی نقش برای هر شغل گنجانده شده‌اند. آن‌ها بین عملکرد و نقش و رفتارهای نوآورانه و خودجوش در دهه‌های هفتاد و هشتاد میلادی تمایز قائل شدند [سومچ و اوپالاکا، ۲۰۱۴]. قبل از آن، **چستر و بارنارد** در سال ۱۹۳۸ به این موضوع توجه کردند. آن‌ها با بیان این مفهوم به عنوان خواسته‌های واقعی افراد، آن را تمایل به همکاری، تمایل به ارائه خدمات و انجام کار به‌خوبی تعریف کردند [بولینو، هارت و گیلستراپ، ۲۰۱۶].

انواع رفتار شهروندی سازمانی: در میان طبقه‌بندی‌های متفاوتی که برای رفتار شهروندی سازمانی وجود دارد، معتبرترین آن‌ها مربوط به «اورگان» است که شامل نوع‌دوستی، وجدان کاری، مردانگی، حسن نیت و فضیلت مدنی است [دیپائلو و تسان، ۲۰۰۱].

تعریف‌های توسعه حرفه‌ای: توسعه حرفه‌ای فرایند هدفمند و سامان‌مند (سیستماتیک) توسعه و بهبود دانش، بینش و مهارت‌های دبیران است که برای انجام وظایف حرفه‌ای آنان ضروری به نظر می‌رسد [حجازی، پرداختچی و شاه‌پسند، ۱۳۸۸]. توسعه حرفه‌ای فرایند آموزش مداوم در عرض تمامی سطوح آموزشی برای ورود به جامعه یادگیری است، تا مربیان بتوانند دیدگاه خویش را در زمینه دستیابی به هدف‌ها شفاف کنند [قلی‌پور و علیا، ۱۳۹۸].

مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای: در این پژوهش به بررسی مؤلفه‌های محتوایی پرداخته شده است که شامل دانش، نگرش و مهارت‌های دبیران می‌شود.

پیشینه پژوهش

در پژوهش **هانری و نامله** (۲۰۲۰) توسعه مداوم حرفه‌ای، چالش‌ها و فرصت‌ها برای معلمان در زیمبابوه بیان شده‌اند. برنامه‌های اولیه آموزش دبیران و توسعه حرفه‌ای مکمل یکدیگر هستند تا آن‌ها را برای آموزش فراگیرندگان توانمند سازند.

چانگ (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی اقدامات منابع انسانی، تعهدات سازمانی و رفتار شهروندی سازمانی در میان معلمان دوره ابتدایی کشور تایوان پرداخته است. طبق نتایج تحقیق او، معلمانی که نگرش مثبتی نسبت به جایگزینی، استخدام، آموزش و توسعه داشتند، رفتار شهروندی سازمانی بیشتری از خود بروز می‌دادند.

چهل و مهتا (۲۰۱۱)، در پژوهشی با موضوع «مصادیق و عواقب رفتار شهروندی سازمانی: چارچوبی مفهومی در مراجعه به بخش مراقبت‌های بهداشتی» بیان کردند: رفتار شهروندی سازمانی به عنوان راهبردی مبتنی بر رفتار در نظر گرفته می‌شود که به دانش مدیران می‌افزاید.

پژوهش **قلی‌پور و علیا** (۱۳۹۸)، با عنوان «نقش توسعه حرفه‌ای معلمان در بهبود یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی»، نشان داد که توسعه حرفه‌ای بر بهبود کیفیت تدریس تأثیرگذار است.

کریمی، حسومی و لیث صفار (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی

رابطه بین مؤلفه‌های هوش هیجانی و ابعاد رفتار شهروندی سازمانی دبیران پرداختند و دریافتند که بین هوش هیجانی و رفتار شهروندی سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

نتایج پژوهش **طاهری و همکارانش** (۱۳۹۲)، با عنوان «کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم- نظریه داده بنیاد»، نشان داد، یکی از وظایف مهم مراکز آموزشی توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان است. با این حال در جذب و به‌کارگیری منابع انسانی چندان حرفه‌ای عمل نمی‌شود و افراد با وجود داشتن مدرک تحصیلی بالا از مهارت لازم و کافی برخوردار نیستند. در نتیجه چندان تمایلی هم به توسعه حرفه‌ای خود ندارند. البته آموزش معلمان نسبت به گذشته از پیشرفت‌هایی برخوردار بوده و سطح تحصیلی دبیران نسبتاً بهبود یافته است. همچنین دبیران زن به میزان بیشتری برآورده‌نشدن انتظارات را با شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت، گزارش دادند.

نتایج پژوهش **گل‌پرور و رفیع‌زاده** (۱۳۸۸)، با عنوان «الگوی ارتقای رفتارهای شهروندی سازمانی از طریق نگرش‌های شغلی، رشد حرفه‌ای، حمایت رهبری و توانمندسازی»، نشان می‌دهد که برای ارتقای سطح رفتار شهروندی سازمانی، مسیرهای مستقیم مناسب‌ترین مسیرها هستند:

- نگرش‌های شغلی ← رفتار شهروندی سازمانی،
- توانمندسازی ← رفتار شهروندی سازمانی،
- و رشد حرفه‌ای ← رفتار شهروندی سازمانی

روش تحقیق

این تحقیق از نظر هدف کاربردی بوده است. روش گردآوری داده‌ها کمی و از نوع هم‌بستگی و رابطه‌ای بود. زیرا اولاً آنچه را که میان دو پدیده وجود داشت بررسی کرد، ثانیاً بدون هیچ‌گونه دستکاری و دخل و تصرفی انجام گرفت، و ثالثاً به بررسی رابطه بین متغیرهای اصلی تحقیق پرداخت. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز این تحقیق از دو روش به شرح زیر استفاده شد:

(الف) مطالعات کتابخانه‌ای: برای شناسایی و تدوین مبانی نظری تحقیق از روش مطالعات کتابخانه‌ای استفاده شد و منابع علمی، گزارش‌ها و اسناد مطالعاتی موجود در مراکز دانشگاهی مورد بررسی قرار گرفتند. به این منظور به مراکز و پایگاه‌های علمی داخل کشور و مراکز موجود در شبکه اینترنت مراجعه شد.

(ب) مطالعات میدانی: مهم‌ترین ابزار جمع‌آوری داده‌های این تحقیق پرسش‌نامه بوده است. برای اندازه‌گیری متغیر توسعه حرفه‌ای از پرسش‌نامه **خروشی و وندیشی** (۱۳۹۵)، **جعفری** (۱۳۹۶) و از پرسش‌نامه **پودساکوف و همکارانش** (۱۹۹۰) برای سنجش رفتار شهروندی سازمانی استفاده شده است.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، با استفاده از آزمون هم‌بستگی پیرسون، وجود رابطه بین رفتار شهروندی سازمانی و مشخصه‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش ارزیابی شد که مقادیر آن در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. مقادیر ماتریس هم‌بستگی پیرسون برای رفتار شهروندی سازمانی و مشخصه‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	جنسیت	-	-	-	-	-
۲	مدرک تحصیلی	۰/۱۹۹	-	-	-	-
۳	رشته تحصیلی	۰/۱۳۵	۰/۲۱۵**	-	-	-
۴	سابقه فعالیت	۰/۰۶۸	۰/۰۸۳	۰/۱۲۶	-	-
۵	گروه سنی	۰/۰۴۵	۰/۰۵۱	۰/۱۸۶	۰/۸۰۰**	-
	رفتار شهروندی سازمانی	۰/۱۶۵	۰/۰۵۳	۰/۰۴۵	۰/۱۷۴	۰/۱۵۰

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌کنید، بین رفتار شهروندی سازمانی و مشخصه‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش هیچ رابطه معنی‌داری وجود نداشته است.

جدول ۲. مقادیر ماتریس هم‌بستگی پیرسون برای توسعه حرفه‌ای و مشخصه‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	جنسیت	-	-	-	-	-
۲	مدرک تحصیلی	۰/۱۹۹	-	-	-	-
۳	رشته تحصیلی	۰/۱۳۵	۰/۲۱۵**	-	-	-
۴	سابقه فعالیت	۰/۰۶۸	۰/۰۸۳	۰/۱۲۶	-	-
۵	گروه سنی	۰/۰۴۵	۰/۰۵۱	۰/۱۸۶	۰/۸۰۰**	-
	توسعه حرفه‌ای	۰/۰۳۰	۰/۰۹۲	۰/۰۹۱	۰/۱۲۶	۰/۰۰۴

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌کنید، بین توسعه حرفه‌ای و مشخصه‌های شرکت‌کنندگان در پژوهش هیچ رابطه معنی‌داری وجود نداشته است.

جدول ۳. مقادیر ماتریس هم‌بستگی پیرسون برای بعد دانش توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی

ردیف	متغیر	۱	۲
۱	بعد دانش توسعه حرفه‌ای	-	-
۲	رفتار شهروندی سازمانی	۰/۳۱۹**	-

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌کنید، بین بعد دانش توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی مشارکت‌کنندگان در پژوهش، با اطمینان ۹۹ درصد، خطای ۰/۰۱ و به شدت ۰/۳۱۹، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۴. مقادیر ماتریس هم‌بستگی پیرسون برای بعد نگرش توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی

ردیف	متغیر	۱	۲
۱	بعد نگرش توسعه حرفه‌ای	-	-
۲	رفتار شهروندی سازمانی	۰/۴۳۰**	-

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌کنید، بین بعد نگرش توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی مشارکت‌کنندگان در پژوهش، با اطمینان ۹۹ درصد، خطای ۰/۰۱ و به شدت ۰/۴۳۰، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۵. مقادیر ماتریس هم‌بستگی پیرسون برای بعد مهارت توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی

ردیف	متغیر	۱	۲
۱	بعد مهارت توسعه حرفه‌ای	-	-
۲	رفتار شهروندی سازمانی	۰/۳۱۶**	-

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌کنید، بین بعد مهارت توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی مشارکت‌کنندگان در پژوهش، با اطمینان ۹۹ درصد، خطای ۰/۰۱ و به شدت ۰/۳۱۶، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌کنید، بین بعد مهارت توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی مشارکت‌کنندگان در پژوهش، با اطمینان ۹۹ درصد، خطای ۰/۰۱ و به شدت ۰/۳۱۶، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه‌گیری بر مبنای سؤال کلی پژوهش

تا چه میزان بین رفتار شهروندی سازمانی با توسعه حرفه‌ای دبیران شهرستان خوانسار رابطه وجود دارد؟

در پاسخ به این سؤال، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که ارتباط معناداری بین رفتار شهروندی سازمانی و توسعه حرفه‌ای وجود دارد. بر اساس نتایج تحقیق می‌توان انتظار داشت که با بالا رفتن رفتار شهروندی سازمانی میزان توسعه حرفه‌ای دبیران خوانسار افزایش می‌یابد که این امر موجب افزایش عملکرد و موفقیت دبیران شهرستان خوانسار می‌شود.

نتیجه‌گیری بر مبنای سؤال‌های جزئی پژوهش

۱. تا چه میزان بین رفتار شهروندی سازمانی و متغیرهای جنسیت، سابقه، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی دبیران شهرستان خوانسار رابطه وجود دارد؟

با توجه به نتایج آزمون هم‌بستگی پیرسون مشخص شد، بین رفتار شهروندی سازمانی و متغیرهای جنسیت، سابقه، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی دبیران شهرستان خوانسار رابطه‌ای وجود ندارد. در واقع می‌توان گفت مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی در بروز رفتار شهروندی سازمانی تأثیری ندارند. البته هنگام جمع‌آوری داده‌ها میزان مشارکت و همکاری دبیران زن بیشتر از مردان بود و هنگام تکمیل پرسش‌نامه‌ها مؤلفه‌های رفتار شهروندی سازمانی از قبیل بردباری و

رعایت احترام را از خود بروز می‌دادند؛ اگرچه میزان مشارکت زنان و مردان در این پژوهش تقریباً به اندازه مساوی بود. در واقع معنادار نبودن می‌تواند ناشی از چند امر باشد:

الف) دبیران جوان کمتر در این پژوهش همکاری کردند و اکثراً دبیران میان‌سال که نزدیک به دوران بازنشستگی بودند، در این پژوهش مشارکت کردند.

ب) به علت نبود دبیرستان غیرانتفاعی در شهرستان خوانسار، این آزمون در دبیرستان‌های دولتی به اجرا درآمد.

ج) به علت شرایط و محدودیت کرونایی، افراد خود را ملزم به پاسخ‌گویی دقیق نمی‌کردند.

نتایج مربوط به این سؤال با نتایج پژوهش کریمی، حسومی و لیث صفار (۱۳۹۵) همسوست.

۲. تا چه میزان بین توسعه حرفه‌ای و متغیرهای جنسیت، سابقه، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی دبیران شهرستان خوانسار رابطه وجود دارد؟

با توجه به نتایج آزمون هم‌بستگی پیرسون مشخص شد، بین توسعه حرفه‌ای و متغیرهای جنسیت، سابقه، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی دبیران شهرستان خوانسار رابطه وجود ندارد. در این پژوهش، میزان مشارکت دبیران زن (با توجه به درصد فراوانی که برابر با ۵۰ درصد بود) بیشتر از دبیران مرد بود. همچنین درصد مشارکت دبیران رشته علوم انسانی با محدوده سنی ۴۰ تا ۵۰ سال و سابقه بیشتر از ۱۵ سال بیشترین مقدار فراوانی را به خود اختصاص داده بود. افراد شرکت‌کننده در پژوهش حاضر از پراکندگی بالایی برخوردار بودند. گروهی از دبیران در ابتدای مسیر حرفه‌ای خود قرار داشتند و سابقه آن‌ها کمتر از پنج سال بود. تعداد بیشتری در میانه مسیر بودند و به‌طور میانگین در حدود ۱۵ سال سابقه داشتند، در حالی که عده دیگری که از فراوانی برخوردار بودند، در حدود ۲۵ سال سابقه کار داشتند. افزایش سن و سابقه موجب کاهش انگیزه در افراد برای توسعه حرفه‌ای خود می‌شود.

همچنین، هنگام جمع‌آوری داده‌های این پژوهش مشاهده شد که اکثر دبیران با سابقه کار بیشتر از ۱۵ سال، خود را موظف به تکمیل پرسش‌نامه توسعه حرفه‌ای با مؤلفه‌های (دانش، مهارت و نگرش) نمی‌دانستند و دلیل خود را نیاز نبودن به داشتن به چنین ویژگی‌هایی در سال‌های پایانی خدمت خود می‌دانستند. همچنین اکثر دبیران عنوان کردند که برای افزایش توسعه حرفه‌ای دبیران در شهر خوانسار کلاسی وجود ندارد تا متناسب با سطح حرفه‌ای خود در آن شرکت کنند. طاهری (۱۳۹۱) از این یافته‌ها حمایت می‌کند.

۳. تا چه میزان بین رفتار شهروندی سازمانی با بعد دانش توسعه حرفه‌ای دبیران شهرستان خوانسار رابطه وجود دارد؟

طبق یافته‌های پژوهش، بین بعد دانش توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی مشارکت‌کنندگان در پژوهش، با اطمینان ۹۹ درصد، خطای ۰/۰۱ و به شدت ۰/۳۱۹، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در واقع با افزایش رفتارهای فراتر از نقش دبیران، مانند

بردباری، نوع‌دوستی، وظیفه‌شناسی، رعایت احترام و آداب اجتماعی، تمایل آنان در جهت‌گیری به سمت افزایش دانش از مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای افزایش می‌یابد. هنگام جمع‌آوری پرسش‌نامه‌های پژوهش، دبیران عنوان می‌کردند که برای تکمیل ساعات آموزشی خود و همچنین کمبود دبیران در تدریس محتواهایی خاص، ممکن است برخی دبیران به تدریس درس‌هایی مجبور شوند که به رشته دانشگاهی آنان مربوط نباشند. همچنین عده‌ای از دبیران برای افزایش دانش مربوط به حوزه تخصصی خود علاقه‌مندی نشان دادند که این موضوع با یافته‌های چهل و مهتا (۲۰۱۱) همسوست.

۴. تا چه میزان بین رفتار شهروندی سازمانی با بعد نگرش توسعه حرفه‌ای دبیران شهرستان خوانسار رابطه وجود دارد؟

بین بعد نگرش توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی مشارکت‌کنندگان در پژوهش، با اطمینان ۹۹ درصد، خطای ۰/۰۱ و به شدت ۰/۴۳، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در واقع در بعد نگرش، دبیران خود را در قبال یادگیری دانش‌آموزان ملزم و متعهد می‌دانند. همین امر آنان را آماده می‌سازد که با عشق و علاقه به تدریس بپردازند. می‌توان انتظار داشت، با افزایش رفتار شهروندی سازمانی، مانند بردباری، نوع‌دوستی، وظیفه‌شناسی، و رعایت احترام و آداب اجتماعی، دبیران نگرش مثبت‌تری نسبت به فعالیت تدریس خود بیابند. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های گل‌پرور و رفیع‌زاده (۱۳۸۸) همسوست.

۵. تا چه میزان بین رفتار شهروندی سازمانی با بعد مهارت توسعه حرفه‌ای دبیران شهرستان خوانسار رابطه وجود دارد؟

بین بعد مهارت توسعه حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمانی مشارکت‌کنندگان در پژوهش، با اطمینان ۹۹ درصد، خطای ۰/۰۱ و به شدت ۰/۳۱۶، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. با افزایش رفتار شهروندی سازمانی، مانند بردباری، نوع‌دوستی، وظیفه‌شناسی، و رعایت احترام و آداب اجتماعی، مهارت‌های دبیران در خصوص تفهیم و کاربردی کردن مطالب درسی، استفاده از شواهد و مثال‌ها در تدریس، استفاده از فناوری اطلاعات، مدیریت زمان و نظارت کلاس افزایش می‌یابد. می‌توان انتظار داشت، در صورت وجود رفتارهای فراتر از نقش، تمایل دبیران به افزایش مهارت‌ها خود در زمینه مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای افزایش یابد. هنگام بیان نظرات در پرسش‌نامه، اکثر دبیران اظهار داشتند که با توجه به شرایط حاکم بر فرایند تدریس به علت شیوع کرونا، خود را موظف و ملزم به افزایش مهارت‌ها، به‌خصوص در زمینه مهارت‌های مربوط به استفاده از فناوری رقی می‌دانند. همچنین اکثر دبیران از نبود برنامه جامع در زمینه آموزش و نرم‌افزار متناسب گلابه‌مند بودند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش فیروزآبادی و عباسیان (۱۳۹۵) همسوست.

منابع در زمینه آمده است.

پی‌نوشت

1. Podsakoff



منابع بررسی رابطه رفتار شهروندی سازمانی

گزارشی از پنجمین همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری دربارهٔ جامعهٔ ایران جامعهٔ ایران: تحولات، بیم‌ها و امیدها

مسعود تویسرکانی

است. **سیدحسن موسوی چلک**، رئیس «انجمن مددکاران اجتماعی ایران» طی سخنانی در این همایش در زمینه آسیب‌های اجتماعی گفت: «تجربهٔ زیسته در جهان کنونی نشان می‌دهد که شاهد افزایش مسائل و مشکلات اجتماعی هستیم و همین شرایط زمینه را برای بهره‌گیری از ظرفیت متخصصان، از جمله مددکاران اجتماعی فراهم آورده است. این شرایط بازنگری در سیاست‌گذاری‌های اجتماعی، برنامه‌ریزی‌های اجتماعی، و ... را نیز ضروری ساخته است. اقدامات نظری و عملی در حوزه‌های اجتماعی و سازمان‌های ارائه‌کنندهٔ خدمات اجتماعی، مبتنی بر رویکرد **ادغام اجتماعی** نبوده و بیشتر مبتنی بر مرکزمداری و اقدامات فردی بوده است.» وی ادامه داد: «این در حالی است که نیک می‌دانیم تقویت رویکردهای ادغام اجتماعی در برخی از سیاست‌گذاری‌های اجتماعی مفید بوده است. بخشی از این سیاست‌گذاری‌های انجام شده عبارت‌اند از:

- توان‌بخشی مبتنی بر جامعه برای افراد دارای معلولیت که در قانون حمایت از حقوق افراد دارای معلولیت به آن‌ها اشاره شده است و سابقهٔ خوبی هم در ایران دارد؛

- تشکیل مدرسه‌های تلفیقی برای دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه؛
- بازادغام اجتماعی زندانیان و مجرمان؛
- ادغام اجتماعی افراد دارای سوء مصرف مواد مخدر، مصرف‌کنندگان روانگردان‌ها و آسیب‌دیدگان اجتماعی و بی‌خانمان‌ها؛
- ادغام اجتماعی بیماران روانی و بیماران خاص و صعب‌العلاج.

توسعهٔ ابعاد نظری ادغام اجتماعی در حوزهٔ توانمندسازی اجتماعی، فرصت ارزشمندی برای نهادینه‌شدن و فراگیرشدن این رویکرد است. البته به سرانجام رسیدن این کار به تبیین علمی ادغام اجتماعی و آثارش برای مدیریت اجتماعی و توانمندسازی افراد نیاز دارد.» رئیس انجمن مددکاران اجتماعی ایران گفت: «تقویت این رویکرد می‌تواند زمینه را برای مشارکت بیشتر مردم در امور اجتماعی، کاهش هزینه‌ها، مسئولیت‌پذیری بیشتر مردم و جامعه، تقویت رویکردهای

پنجمین «همایش کنکاش‌های مفهومی و نظری دربارهٔ جامعهٔ ایران» که ۲۵ و ۲۶ خردادماه امسال «انجمن جامعه‌شناسی ایران» به صورت مجازی برگزار کرد، به موضوع «دگرگونی‌ها و پایداری‌های جامعهٔ ایران: امیدها و بیم‌ها» اختصاص داشت.

مهم‌ترین هدف این همایش ایجاد امکان گفت‌وگو و مباحثهٔ اصولی اهالی علوم اجتماعی، صاحب‌نظران، اندیشمندان و علاقه‌مندان دربارهٔ ایران، آثار دگرگونی‌های اجتماعی ایران طی سدهٔ اخیر و چشم‌اندازهای گوناگونِ امیدآفرین یا بیم‌زای آیندهٔ این دگرگونی‌ها بود.

دگرگونی و تحول در جامعهٔ ایران

جامعهٔ ایران سدهٔ گذشته را حین بسی دگرگونی‌ها گذراند که طی گسترش تنوع، دامنه و ابعاد به سدهٔ کنونی رسیدند. نفس دگرگونی اجتماعی اجتناب‌ناپذیر و گاه موجب تداوم یا تکامل جامعه است. لذا در وهلهٔ نخست، شناخت خود دگرگونی‌ها و توصیف ماهیت، ابعاد، علل بعید و عواملی بلافصل که موجب آن‌ها شده‌اند، حائز اهمیت است. در وهلهٔ بعد نیز لازم است اثر نهایی و نتیجهٔ کنونی هر یک از روندهای دگرگونی و سرانجام آیندهٔ آن‌ها ارزیابی شود.

انتظار نمی‌رود این گرگونی‌های وسیع و ژرف به یکباره متوقف شوند، یا تغییر جهت دهند و یا حتی از شدتشان کاسته شود. دگرگونی‌ها به‌شدت ادامه دارند و می‌توانند زمینه‌سازِ پویش‌ها، جنبش‌ها و نهادمندی‌هایی باشند که جامعه را به سمت توسعهٔ ظرفیت‌های ملی برای آفرینش معنی، کاهش بحران‌های اجتماعی، رفع مشکلات، تقویت ظرفیت‌های توسعهٔ اقتصادی و اجتماعی، و بهبود زندگی مردم سوق دهند، هم می‌توانند زمینه‌ساز ناتوانی جامعه از ایجاد و بسط معنی، ارزش و هنجار، و موجب وقوع بحران‌هایی باشند که هم‌بستگی اجتماعی و ملی و مآلاً خوش‌بختی آحاد جامعه را تهدید می‌کنند.

مشارکت مردم در کاهش آسیب‌های اجتماعی

جامعه ایران امروز با مسائل و آسیب‌های مختلفی دست به گریبان

محلله‌محوری و اجتماع‌محوری، و افزایش سرمایه اجتماعی فراهم کند. اتفاقاً برای تحقق عملی ادغام اجتماعی می‌باید به سمت مردم و توانمندسازی‌های مبتنی بر جامعه حرکت کنیم. هم در عرصه سیاست‌گذاری اجتماعی هم در عرصه عمل، بدون شک مددکاران اجتماعی با توجه به دانش و انباشت اطلاعاتی که در حوزه اجتماعی دارند، می‌توانند نقش بی‌بدیلی در سیاست‌گذاری‌های اجتماعی و در عرصه‌های اجرایی برای نهادینه‌شدن این رویکرد در کنار سایر متخصصان اجتماعی داشته باشند.»

ادغام اجتماعی و پرهیز از جداسازی

عباسعلی یزدانی، عضو هیئت مدیره انجمن مددکاران اجتماعی ایران هم در خصوص سیاست‌گذاری اجتماعی برای ادغام اجتماعی افراد بی‌خانمان با رویکرد مددکاری اجتماعی گفت: «ادغام اجتماعی به معنای پرهیز از جداسازی برخی از اعضای جامعه از بدنه اصلی است. افراد بی‌خانمان از جمله گروه‌هایی هستند که به واضح‌ترین شکل ممکن از جامعه جدا افتاده‌اند. نمی‌توان در جست‌وجوی یک جامعه یکپارچه بود و به این گروه توجه نکرد.»

وی ادامه داد: «ادغام اجتماعی فرایندی است که طی آن، شرایط برای تعامل بهنجار و ورود به ترکیب اصلی جامعه فراهم می‌شود. مددکاران اجتماعی مأموریت دوگانه‌ای برای خود تعریف کرده‌اند و می‌کوشند تعادلی بین حفظ ثبات اجتماعی و حفاظت از افراد در حاشیه قرار گرفته و محروم‌مانده برقرار کنند. بر این اساس، مددکاران اجتماعی در عین درک اهمیت ثبات در جامعه، ساختارهایی را که فقر و محرومیت می‌زایند یا امکان دسترسی همه مردم جامعه به امکانات و فرصت‌های برابر را ایجاد نمی‌کنند، برنمی‌تابند و برای تغییر به نفع ایجاد عدالت اقدام می‌کنند. بی‌خانمانی نه یک پدیده جدید و نه مختص یک موقعیت جغرافیایی خاص است. آمارها نیز نشان می‌دهند که به جز دو مورد، تاکنون هیچ کشوری نتوانسته است رشد صعودی آمار بی‌خانمانی را متوقف کند.»

عضو هیئت مدیره انجمن مددکاران اجتماعی ایران گفت: «با وجود این، رشد آمار بی‌خانمانی در جامعه ایران امروز از یک سو، و بی‌توجهی قانون‌گذار برای پذیرفتن این پدیده به مثابه یک مسئله مستقل، و تقلیل این پدیده به یکی از اجزای حوزه اعتیاد یا جرم از سوی دیگر، امید مدیریت به‌موقع و کارآمد آن را کمرنگ ساخته است. این در حالی است که بی‌خانمانی موضوعی چندوجهی و مستقل است و با راهکارهای تک‌بعدی و خطی، مانند جمع‌آوری یا قرنطینه‌کردن، نمی‌توان آن را کنترل کرد.»

غفلت از آموزش و پرورش کودکان در معرض آسیب

رقیه بهاری، عضو «انجمن مددکاران اجتماعی ایران» و پژوهشگر و مددکار اجتماعی حوزه کودکان گفت: «افراد هر جامعه‌ای جزو اصلی‌ترین منابع انسانی آن جامعه محسوب می‌شوند که توجه به نیازهای زیستی و اجتماعی آن‌ها می‌تواند در رشد و توسعه همه‌جانبه جامعه تأثیرگذار باشد. در این میان کودکان بخشی از این منابع انسانی

ارزشمندند که لازم است مورد توجه ویژه مسئولان قرار گیرند. چون هرگونه بی‌توجهی در رویارویی با مسائل آن‌ها، پیامدهای ناگواری را برای جامعه به همراه خواهد داشت.

ضرورت توجه به این امر محقق را بر آن داشت که در میان این گروه از اعضای جامعه دست به انتخاب بزند و توجه خود را به آن دسته از کودکانی معطوف سازد که به دلایل گوناگون اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی ممکن است مورد طرد اجتماعی واقع شوند و در معرض آسیب‌های اجتماعی بسیاری قرار گیرند؛ کودکانی که برای تأمین نیازهای معیشتی خود و خانواده‌هایشان ناگزیر به انجام فعالیت اقتصادی کاذب در سطح خیابان و یا کارگاه‌ها هستند؛ کودکانی که غفلت از آموزش و تعلیم و تربیت آن‌ها و همچنین بی‌توجهی به پرورش قوای ذهنی و جسمی‌شان خسارت‌های جبران‌ناپذیری را با خود برای جوامع به همراه خواهد داشت.»

وی ادامه داد: «فعالیت‌های حمایتی مذکور، بر اساس اصول مدیریت نوین، مبتنی بر برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی بوده است تا بتواند با رویکرد پارسونزی، الگوهایی را برای ادغام اجتماعی و توانمندسازی در ابعاد گوناگون اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی فراهم سازد. یافته‌های حاصل از پژوهش‌ها حاکی از آن است که با تکیه بر اصل آغازین مددکاری اجتماعی - که همان پذیرش است - و تمرکز بر عناصر اصلی سرمایه اجتماعی (مشارکت اجتماعی، سرمایه اجتماعی و اعتماد اجتماعی) می‌توان در راستای توانمندسازی کودکان کار و خانواده‌هایشان گام‌های مؤثری برداشت.

آسیب‌های انگ‌زنی و طرد مددجویان

مهدی سرروی همپا، عضو هیئت مدیره انجمن مددکاران اجتماعی ایران، در خصوص ادغام اجتماعی افراد دارای معلولیت با رویکرد توان‌بخشی اجتماعی در مددکاری اجتماعی گفت: «در گذشته‌های نه چندان دور، افراد دارای معلولیت، به حکم نظریه بقای اصلح، جایی در زندگی مردم عادی جامعه نداشتند و با حذف و طرد کامل مواجه می‌شدند. در قرن ۱۶ نگهداری معلولان در نوانخانه‌ها کلید خورد و پس از آن با رشد علوم انسانی و به ویژه علم پزشکی، مراکز شبانه‌روزی نگهداری از معلولان و خدمات توان‌بخشی جای نوانخانه‌ها را گرفت. امروزه ارائه خدمات توان‌بخشی به معلولان در کنار خانواده و بستر جامعه محلی، با عنوان خدمات تلفیقی، رواج پیدا کرده است.»

وی ادامه داد: «مواجهه با غلبه علم پزشکی و توجه صرف به توان‌بخشی جسمانی، موجب شکل‌گیری تعریف جدیدی از معلولیت شد که در آن به برقراری ارتباط مؤثر و کارآمد با محیط و سازگاری افراد دارای معلولیت با شرایط زندگی عادی توجه ویژه شده است. در علوم اجتماعی به محرومیت‌های ناشی از نقص و ناتوانی پرداخته می‌شود و هرگونه فقدان یا کاهش فرصت برای مشارکت در زندگی اجتماعی در سطحی برابر با دیگران، به‌عنوان معلولیت شناخته می‌شود. همراه با این تغییر، تعریف مفهوم ادغام اجتماعی طردشدگان و توان‌بخشی اجتماعی افراد دارای معلولیت در حرفه مددکاری اجتماعی مطرح شد و در اولویت قرار گرفت.»



«سواد خبری» در یک کتاب

طلیعه سیدعلی

دانشجوی کارشناسی ارشد

علوم ارتباطات اجتماعی واحد تهران مرکز

نویسندگان: سیدغلامرضا فلسفی، مریم سلیمی

ناشر: انتشارات مدرسه

سال نشر: ۱۳۹۹

محوری و به بیانی دیگر، از گفتن «درباره خبر» و «درباره سواد خبری» پرهیز و به مفاهیمی که موجبات درک بهتر و مهارت آموزی بیشتر این سواد نوین را فراهم می کند، پرداخته شود. کتاب سواد خبری که چاپ نخست آن در سال ۱۳۹۹ از سوی «انتشارات مدرسه» به زینت طبع آراسته شد، در نوزدهمین جشنواره کتاب رشد در گروه «سواد رسانه‌ای و فناوری اطلاعات» شایسته تقدیر شناخته شد. فهرست مطالب کتاب مذکور به شرح زیر است:

مقدمه

- بخش ۱. سواد در آینه تاریخ
- بخش ۲. سواد خبری و هفت پرسش کلیدی آن
 - ۱-۲. نکته اصلی که خبر می خواهد بگوید، چیست؟
 - ۲-۲. آیا به تمامی عناصر خبری در خبر پاسخ داده شده است؟
 - ۳-۲. آیا خبرنگار برای یافتن واقعیت نهایت تلاش خود را کرده است؟
 - ۴-۲. منابعی که خبرنگار در خبر نام برده است، از اعتبار کافی برخوردارند؟
 - ۵-۲. آیا خبرنگار خبر را شفاف ارائه کرده است؟
 - ۶-۲. آیا مدارک و شواهدی مبنی بر درستی آنچه خبر می خواهد بگوید، وجود دارد؟
 - ۷-۲. آیا در خبر بی طرفی رعایت شده است؟
- بخش ۳. مسئولیت دولت و شهروندان در قبال سواد خبری
- بخش ۴. کاربرگه‌های تمرین‌های دوره‌ای بازبینی‌های خودارزیابی

پی نوشت

1. News Literacy

در عصر هیمنه و سیطره رسانه‌ها، باورپذیر بودن اخبار دریافتی از رسانه‌های اجتماعی، سهولت تولید و انتشار اطلاعات نادرست و اخبار جعلی، همراه با امکان هم‌رسانی بدون محدودیت آن‌ها، آموختن سواد نوین با نام «سواد خبری»^۱ را برای مخاطبان شبکه‌ای ضروری ساخته است. لذا کتاب «سواد خبری» با هدف آموزش این سواد نوین به عموم مخاطبان، به منظور توانمندسازی آن‌ها در شناخت، انتخاب و ارزیابی خبر، برای اولین بار در حوزه علوم ارتباطات و رسانه در ایران تألیف شد. این کتاب در چهار بخش طراحی شده است که مطالعه آن را به دبیران علوم اجتماعی و سواد رسانه‌ای پیشنهاد می‌کنیم.

ایده اصلی در تألیف کتاب سواد خبری بر بنیان هفت پرسش کلیدی استوار است که در درک و تحلیل خبر از اعتبار علمی و کاربردی جهانی برخوردارند. برخی مفاهیم اساسی انتخاب شده که برگرفته از ایده اصلی مذکورند عبارت‌اند از: سواد، خبر، گزارش، عناصر خبری، اعتبار خبر و شفافیت خبر. همچنین برخی مهارت‌های اساسی که کتاب مزبور در پی کسب آن توسط خواننده است، عبارت‌اند از: شناخت برخی قالب‌های محتوایی مانند خبر و گزارش؛ شناخت ارزش‌های خبری؛ درک بی‌طرفی خبر؛ درستی‌سنجی متن؛ اعتبارسنجی منبع.

در تألیف این کتاب تا حد امکان تلاش شده است از موضوع



● هاتف همایی



● اعظم لاریجانی



● محمد مصطفی کرمی؛ تهران
هفتمین جشنواره عکس رشد



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



فراخوان دوازدهمین جشنواره ملی دوسالانه عکس و تصویرگری رُشد

موضوعات جشنواره در گروه‌های سنی:

الف) هنرمندان بزرگسال:

۱. مدرسه، خانه دوم

محورها:

الف) موقعیت‌های متنوع تربیتی (مناسبت‌ها، مراسم، اردوها و جشن‌ها)؛
ب) اتفاقات و رخدادهایی جالب مدرسه

۲. نهاد خانواده

محورها:

الف) مدرسه و خانواده؛ ب) مسجد و خانواده؛ ج) مدرسه، مسجد و خانواده

۳. کتاب درسی

محورها:

بازآفرینی تصویری: الف) قصه‌ها، شعرها و...؛ ب) فعالیت‌های علمی؛
ج) سرزمین پرگهر ایران (بناهای تاریخی، مناسبت‌های ملی و دینی،
محیط زیست، حیات وحش، طبیعت، آیین‌های قومی و منطقه‌ای و...).
نکته: رویکرد جشنواره، استفاده مناسب از آثار برگزیده در تکمیل
بسته‌های تربیت و یادگیری وزارت آموزش و پرورش است.

۴. بخش جنبی

۱. شعار سال (تولید؛ دانش‌بنیان و اشتغال‌آفرین).

۲. مهدویت.

ب) هنرمندان دانش‌آموز:

۱. آزاد

۲. کتاب‌های درسی. تمام موضوعات و رخدادها در همه گونه (ژانر)های

عکاسی و تصویرسازی که مستقیماً یا غیرمستقیماً با کتاب‌های درسی ارتباط
داشته باشند.

نشانی دبیرخانه جشنواره

تهران، خیابان انقلاب اسلامی، خیابان بهار، خیابان سمنان، پلاک ۸

برای کسب اطلاعات بیشتر به وبگاه جشنواره به نشانی

(www.roshdmag.ir) مراجعه کنید یا با شماره

۷۷۶۰۶۸۵۸ تماس بگیرید.



با پوشش روزنامه مقابل، اطلاعات
مربوط به مقررات را دریافت کنید.



سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی از عکاسان و
تصویرگران سراسر کشور برای شرکت در دوازدهمین جشنواره
ملی دوسالانه عکس و تصویرگری رشد دعوت به عمل می‌آورد.
این جشنواره از تصویرگران و عکاسان محترم دعوت می‌کند
با نگاه خلاقانه خود، بر اساس موضوعات جشنواره، لحظاتی
به‌یادماندنی و تأمل برانگیز را به تصویر بکشند و با هنر خویش
درچه‌ای نو به روی مخاطبان بکشایند. نگرش اندیشمندانه و آثار
هنرمندانه شما غنابخش جشنواره خواهد بود.

محورهای برشمرده این دوره از جشنواره، بر فضاسازی
مدرسه‌های امروزی، روش‌های نوین آموزشی و نیازهای
تصویری مجلات رشد، کتاب‌های درسی و عموم منابع آموزشی
و تربیتی تمرکز ویژه دارند. عکاسان و تصویرگران می‌توانند در
دو گروه سنی در این جشنواره شرکت کنند:

۱. هنرمندان بزرگسال: الف) عکاسان و تصویرگران حرفه‌ای؛ ب) معلمان و مربیان.

۲. هنرمندان دانش‌آموز: دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۸ ساله.

تبصره: معلمان و مربیانی که در سمت‌های اداری آموزش و
پرورش هستند، مشمول گروه ۱ (ب) می‌شوند.