



نشریه علمی دانشجویی
روانشناسی تربیتی
سال ۱۱، شماره ۳۹

نشریه علمی دانشجویی روانشناسی تربیتی،
شماره ۳۹ (بهار ۱۴۰۲)
صاحب امتیاز: انجمن علمی دانشجویی
روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهراء(س)

استاد مشاور: دکتر مریم محسن پور
(عضو هیئت علمی دانشگاه الزهراء(س))

مدیر مسئول: انسیه سادات مصطفوی

سر دبیر: حمیده یزدی

هیئت تحریریه: فاطمه تاروردی، مهناز آقایی،
کیما مهرعلی، نسیم ایمانی، مطهره آیاتی، حانیه
معصومی

طراح و صفحه آرا: فریده زارع



نشریه علمی دانشجویی
روانشناسی تربیتی
سال ۱۱، شماره ۳۹



فهرست

- ۵ متاورس در آموزش و پرورش: ویژگی‌ها و کاربردها
- ۸ الگوریتم‌های رسانه‌های اجتماعی
- ۱۲ درگیری تحصیلی
- ۱۴ معلم خلاق کیست؟
- ۱۷ درآمدی بر خودکارآمدی در محیط آموزشی
- ۱۹ گزارش نشست مجازی
«انجمن و مسئولیت اجتماعی؛ رویکردها و راهبردها»



سخن سردبیر

باز کن پنجره‌ها را که نسیم
روز میلاد افاقی‌ها را جشن می‌گیرد و بهار روی هر شاخه، کنار هر برگ شمع
روشن کرده است... باز کن پنجره‌ها را و بهاران را باور کن!
فریدون مشیری

دروود بهاری بر همراهان عزیزمان در نشریه راهبرد و با آرزوی تندرستی و نشاط
در این شماره از نشریه به مباحثی جدید از رشته روانشناسی تربیتی از جمله
ویژگی‌ها و کاربرد متاورس در آموزش، الگوریتم‌های رسانه‌های اجتماعی،
درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، خلاقیت معلم و خودکارآمدی در محیط‌های
آموزشی پرداخته ایم. همچنین گزارشی از نشست مجازی با موضوع انجمن و
مسئولیت اجتماعی برای شما بزرگواران ارائه شده است.
این نشریه پذیرای انتقادات، پیشنهادات و اعلام همکاری شما عزیزان در زمینه
ی روانشناسی تربیتی خواهد بود و برای این منظور می‌توانید از طریق پل‌های
ارتباطی درج شده در شناسنامه نشریه اقدام نمایید.
از همه عزیزانی که در انتشار این شماره از نشریه همراهان بودند، سپاسگزارم.
دلان به نور لطف خدا منور، مشام جانتان به شمیم بهار معطر و لطف روزگار
بر ایامتان مقرر



حمیده یزدی
دانشجوی دکتری
روانشناسی تربیتی
دانشگاه الزهرا



متاورس در آموزش و پرورش: ویژگی‌ها و کاربردها



فاطمه تاروردی

دانشجوی کارشناسی ارشد
روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه الزهرا

ورود به محیط آموزشی بدون محدودیت زمانی و مکانی وارد شوند و از هویت‌های دیجیتال (آواتار) برای تعامل با اشکال مختلف آیتم‌ها استفاده کنند. آن‌ها می‌توانند احساس کنند که در محیط آموزشی دنیای واقعی حضور دارند. یادگیری در جهان متاورس، مشابه با کلاس درس مرسوم یا آموزش‌های مجازی مبتنی بر صفحه نمایش که در دوران کرونا رواج یافت، نیست. یادگیری در این فضا محدودیت‌های هر دو روش دیگر را جبران می‌کند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

برخی از ویژگی‌های متاورس در آموزش عبارتند از:

۱- عدم محدودیت زمانی و مکانی برای فراگیران: به طور معمول، معلمان و فراگیران در یک زمان ثابت مطابق با برنامه کلاس و جدول زمانی مدرسه یکدیگر را در کلاس درس فیزیکی ملاقات می‌کنند، و یا فقط برای یادگیرندگان در زمانی که یک معلم یک جلسه در پلتفرم ویدئو کنفرانس باز می‌کند در دسترس است. به عبارت دیگر، محدودیت‌هایی در زمان یا مکان یادگیری در کلاس درس و یادگیری از راه دور مبتنی بر صفحه نمایش وجود دارد. اما در متاورس افراد نمی‌توانند با زمان و مکان محدود شوند و یک فضای آموزشی می‌تواند تقریباً همه جا حاضر باشد. برای مثال یک معلم را در نظر بگیرید که برای شرکت در کنفرانسی خارج از شهر دعوت شده و نمی‌تواند در زمان کلاس به مدرسه برگردد. او می‌تواند از دانش‌آموزان خود بخواهد که از وسایل پوشیدنی مانند عینک VAR برای شرکت در کلاس‌ها در دنیای متاورس استفاده کنند. دانش‌آموزان نیز می‌توانند از آواتار برای

اعلام همه‌گیری کووید-۱۹ بشر را مجبور کرد تا در جامعه‌ای زندگی کنند که با یکدیگر رو در رو نباشند. طیف وسیعی از فعالیت‌ها در دنیای فیزیکی به دنیای مجازی منتقل شد. ارتباط از راه دور، جلسات آنلاین، آموزش از راه دور، خرید آنلاین و ... به بخش طبیعی زندگی انسان تبدیل شد. در نتیجه نیاز بشر به گسترش مرزهای دنیای فیزیکی تسریع شد (ژانگ، چن، هو و وانگ، ۲۰۲۲). در همین زمان، شرکت فیسبوک به "متا" تغییر نام داد و اعلام کرد که روی گونه‌ی جدیدی از اینترنت به نام «اینترنت جسمیت یافته» کار می‌کند که به آن "متاورس" می‌گویند (غلامی اورعی و رزاقی، ۱۴۰۱). به این ترتیب زاکربگ در اکتبر ۲۰۲۱ به طور رسمی پروژه متاورس را اعلام کرد و از آن زمان متاورس به یک کلمه کلیدی تبدیل شد (تلیلی و همکاران، ۲۰۲۲).

متاورس ترکیبی از پیشوند "متا" به معنای "فرا رفتن" و "ورس" به معنای "جهان" است که یک محیط موازی یا مجازی مرتبط با دنیای فیزیکی را توصیف می‌کند (تلیلی و همکاران، ۲۰۲۲). به بیان ساده، مجموعه‌ای از محیط‌های مجازی سه بعدی مشترک است که در آن افراد می‌توانند فعالیت‌های روزمره مانند کار، معاشرت و تفریح را از طریق آواتارهایی که خود واقعی آن‌ها را نشان می‌دهد، انجام دهند (غلامی اورعی و رزاقی، ۱۴۰۱).

آموزش یکی از مهم‌ترین کاربردهای متاورس در آینده است. حضور متاورس می‌تواند به عنوان یک محیط آموزشی جدید به کار رود که در آن فراگیران می‌توانند با استفاده از دستگاه‌های پوشیدنی مانند عینک واقعیت مجازی (VR) برای



ورود به فضای متاورس و یادگیری تعاملی با معلمان هوشمند از پیش تعریف شده، استفاده کنند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

۲- برقراری تعامل: در متاورس دو شکل از معلمان و همسالان وجود دارد که یادگیرندگان می‌توانند با آن‌ها تعامل داشته باشند: یکی معلمان و همسالان آواتار و دیگری معلمان و همتایان هوشمند. از طریق این تعاملات، یادگیرنده حمایت احساسی و بازخورد دریافت می‌کند. به علاوه معلمان و همسالان هوشمند می‌توانند به اجرای فعالیت‌های یادگیری و حمایت شخصی در طول کلاس یا بعد از کلاس کمک کنند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

۳- صحنه یادگیری: در متاورس، صحنه‌های یادگیری مختلف می‌توانند به طور مجازی براساس محیط یادگیری واقعی بازسازی شوند یا به شیوه‌ای کاملاً مجازی شبیه‌سازی شوند. برای مثال، یک درس تاریخ در مورد موضوع روم باستان در نظر بگیرید. بازگشت مردم به روم باستان در دنیای واقعی غیرممکن است؛ با این حال، در جهان متاورس، محوطه‌های روم باستان را می‌توان با فن‌آوری‌ها بازسازی و بازنمایی کرد. متاورس، فراگیران را قادر می‌سازد تا فرآیند یادگیری را در صحنه‌های یادگیری تجسم شده و همه‌جانبه تجربه کنند، گویی آن‌ها در دنیای واقعی هستند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

۴- منبع یادگیری: در متاورس منابع یادگیری تجسم و غیر متمرکز می‌شوند که فراگیران را قادر به تعامل می‌سازد. در متاورس، برخی از محتوای انتزاعی را می‌توان ملموس‌تر کرد، که منجر به افزایش عمق یادگیری فراگیران می‌شود. برای مثال، یک درس در مورد موضوع زمین را در نظر بگیرید. در متاورس، یک زمین چرخان سه بعدی که توسط تکنولوژی‌ها تقویت می‌شود، را می‌توان نشان داد که با بزرگنمایی به داخل، بزرگنمایی به بیرون و چرخش آن فراگیران می‌توانند زمین مجازی را در ۳۶۰ درجه مشاهده کنند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

۵- ارزیابی یادگیری: در متاورس، با حمایت از ثبت وقایع یادگیری و تجزیه و تحلیل یادگیری، معلمان می‌توانند عملکرد یادگیرندگان را به جای ثبت نتایج یادگیری یعنی نمرات، به طور جامع تری بر اساس داده‌های سازنده و خلاصه ارزیابی کنند و بیشتر تاکید بر رشد فراگیران است تا نتایج (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

مهم‌ترین کاربردهای بالقوه متاورس در آموزش و پرورش:

۱- کمک به یادگیری ترکیبی: یادگیری ترکیبی، به عنوان یک الگوی یادگیری، به ترکیبی از یادگیری سنتی فردی و آنلاین اشاره دارد. در متاورس، یادگیری همزمان یا ناهمزمان حضوری و از راه دور به راحتی امکان‌پذیر است. یادگیرندگان می‌توانند از آواتار برای شرکت در فعالیت‌های یادگیری مختلف مانند سخنرانی، کار فردی، پنل گروهی، کار گروهی و تعامل مثبت با معلمان و همتایان واقعی یا مجازی در صحنه‌های یادگیری مختلف استفاده کنند. از طریق چنین اشکال یادگیری، مشارکت و علاقه یادگیری فراگیران نیز ممکن است تا حد زیادی افزایش یابد (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

۲- کمک به یادگیری آزمایش مجازی: یادگیری آزمایش مجازی نقش اساسی در برنامه‌های درسی علوم طبیعی (علوم فیزیکی و علوم زیستی) دارد. در کلاس‌های درس فیزیکی و آنلاین محدودیت‌های فراوانی برای آزمایش برخی پدیده‌ها وجود دارد. استفاده از متاورس برای یادگیری تجربی مجازی می‌تواند محدودیت‌های موجود در دنیای فیزیکی مانند فضا، منابع مالی، سایت‌ها، تجهیزات یا خطرات احتمالی را شکسته و همچنین امکان مشاهده، اندازه‌گیری، ثبت و دستکاری آزمایش‌ها را برای یادگیرندگان فراهم کند. متاورس به آزمایشاتی که در دنیای واقعی می‌تواند خطرناک، سمی و غیرقابل بازگشت باشد مانند آزمایش با خطر انفجار احتمالی، آزمایشاتی که در دنیای واقعی امکان‌پذیر نیست مانند آزمایشاتی که باید در خلا انجام شود و آزمایشاتی که نیاز به مشاهدات طولانی مدت دارند مانند مشاهده کل مرحله رشد یک حشره، کمک فراوانی می‌کند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

۳- کمک به آموزش فراگیر: آموزش فراگیر معرفی شده است تا هر کودک را قادر سازد بدون توجه به نیازهای خاص خود، آموزش و حمایت لازم را در محیط‌های مدرسه معمولی دریافت کند. برای بیشتر مربیان چالش برانگیز است که دانش‌آموزان با نیازهای خاص توسط دانش‌آموزان عمومی پذیرفته شوند و بدون موانع با یکدیگر یاد بگیرند. دانش‌آموزان با نیازهای خاص با کمک فناوری‌های متاورسی می‌توانند توانایی‌های اندام‌ها و حواس خود را برای برقراری ارتباط و تعامل عادی با فراگیران عمومی گسترش دهند و محرک‌های حسی و توسعه





و توسعه شناختی را در طول فرآیند یادگیری به دست آورند. هم چنین متاورس در یادگیری شخصی و خدمات ویژه نیز به آن‌ها کمک می‌کند (ژانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

همانطور که اشاره شد، متاورس امروزه به یک کلمه کلیدی و جدید تبدیل شده است و تحقیقات در مورد ابعاد مختلف آن روز به روز در حال افزایش است. این فضا با توجه به ویژه ای های خاصی که دارد، کاربردهای ویژه ای نیز در حیطه آموزش دارد که منجر به افزایش کیفیت و ابعاد یادگیری شده و محدودیت‌های آموزش را نیز کاهش می‌دهد. با این حال، این فضا خالی از اشکال و چالش نیست. چالش اخلاق‌مداری، حفظ حریم خصوصی افراد، سردرگمی میان هویت "من واقعی" و "من مجازی"، آسیب‌های استفاده از فناوری‌های متاورس برای سلامت جسم و اعتیاد به متاورس از جمله چالش‌های شناسایی شده متاورس توسط پژوهشگران است. بنابراین این فضا نیز نقاط قوت و ضعف خود را دارد. پژوهشگران معتقدند که قبل از ورود کامل به این فضا و غوطه‌ور شدن در آن، باید پاسخ و راهکاری برای حل این چالش‌ها داشته باشیم در غیر این صورت اگر ما توسط متاورس وسوسه شویم، ممکن است چیزی که به دست می‌آوریم، چیزی جز یک چیز بدتر نباشد (تلیلی و همکاران، ۲۰۲۲).



منابع

غلامی اورعی، مجتبی؛ رزاقی، حسین (۱۴۰۱)، متاورس: زیست در یک مجاز دیجیتالی، ماهنامه ندای تحول، سال سوم، شماره ۳۵، دی ۱۴۰۱.



Tlili, A. Huand, R. Shehata, B. Liu, D. Zhao, J. Hosny Saleh, A. Huanhuan, W. Denden, M. Bozhurt, A. Lik-Hang, L. Beyoglu, D. Altinay, F. Sharma, R. Altinay, Z. Zhisheng, L. Jiahao, L. Ahmad, F. Ying, H. Salha, S. Abed, M & Burgos, D (2022), Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis, Smart Learning Environments. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00205-x>.

Zhang, X. Chen, Y. Hu, L & Wang, Y (2022), The metaverse in education: Definition, framework, features, potential applications, challenges, and future research topics, Frontiers in Psychology. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016300>.

الگوریتم‌های رسانه‌های اجتماعی



حانیه معصومی

دانشجوی کارشناسی ارشد
روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه الزهرا

در اولویت قرار می‌گیرند (راسامیروژ و وو^{۱۰}، ۲۰۱۹). به عبارت دیگر دنیایی که ما در رسانه‌های اجتماعی با آن مواجه هستیم، دنیایی است بر اساس فعالیت‌های قبلی و ترجیحات اطرافیانمان. ما چنین فضایی را به طور آگاهانه انتخاب نکرده‌ایم (پانگرازیو و سلوین^{۱۱}، ۲۰۱۸؛ راسامیروژ و وو، ۲۰۱۹) و این الگوریتم‌های فیلترینگ شخصی سازی‌شده اینترنت و رسانه‌های اجتماعی هستند که تعیین می‌کنند افراد در معرض چه محتوایی قرار بگیرند.

شخصی سازی شدن محتواها می‌تواند بر ترجیحات، نظرات، جهان بینی‌ها و خودپنداره افراد با محدود کردن تنوع اطلاعات و تقویت تصورات پیشین آن‌ها تاثیر بگذارد (هد و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۰؛ اتو و مایر^{۱۳}، ۲۰۱۶). استفاده بیش از حد از رسانه‌های اجتماعی می‌تواند اثرات منفی به همراه داشته باشد و بهزیستی روانشناختی کاربران را کاهش دهد (اوربن^{۱۴}، ۲۰۲۰). الگوریتم‌های پلتفرم‌های قدرتمندی مثل گوگل می‌توانند توجه ما را معطوف به اخبار خاصی کنند (تریلی و دیاکوپولوس^{۱۵}، ۲۰۱۹) این در حالی است که اغلب کاربران از وجود چنین الگوریتم‌هایی آگاه نیستند (اسلامی^{۱۶} و همکاران، ۲۰۱۵). بدون داشتن دانش کافی نسبت به الگوریتم‌ها، توانایی کاربران جهت قضاوت منطقی در مورد اطلاعاتی که با آن‌ها مواجه می‌شوند کاهش می‌یابد (کوتر و ریسدورف^{۱۷}، ۲۰۱۹).

اهمیت این موضوع بخصوص در رابطه با رسانه‌ها و محتواهای خبری پررنگ‌تر می‌شود و ما در عصر حاضر مشاهده می‌کنیم که باورها و دیدگاه‌های شخصی کاربران رسانه‌ها در شکل‌دهی افکار عمومی قدرت بیشتری نسبت به حقایق و شواهد

امروزه شاهد این هستیم که رسانه‌ها حضور پررنگی در زندگی مردم دارند و افراد زیادی، از کودک تا کهنسال، روزانه در فضای رسانه‌ها مشغول به فعالیت هستند. تنوع، کارایی‌های مختلف، سرگرم کننده بودن، فراهم کردن فضای ارتباطی و آگاهی بخشی همه و همه می‌توانند از عواملی باشند که کاربران را به استفاده از رسانه‌ها سوق می‌دهند. شاید بتوان نقطه شروع ورود افراد به فضای رسانه را خدمات ایمیل و چت دانست که در سال ۱۹۶۹ پس از راه اندازی اولین شبکه دیجیتال بوجود آمد. ولی فراگیری رسانه‌ها زمانی اوج گرفت که اینترنت گسترش یافت، گوشی‌های هوشمند تولید شدند و برنامه‌نویسان به پردازش پیشرفته داده‌ها تسلط یافتند (مک اینتایر^۸، ۲۰۱۴). پس از مدتی پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی (مثل اینستاگرام، فیسبوک، توئیتر و ...) به وجود آمدند. هر یک از این پلتفرم‌ها الگوریتم‌های خصوصی را به کار می‌برند که خدمات مورد ارائه برای هر کاربر را شخصی سازی می‌کنند (آیدین^۹، ۲۰۱۸). بدین صورت که کاربران حین فعالیت در پلتفرم (مثلاً مشاهده یک پیام یا محصول) داده‌هایی تولید می‌کنند و پلتفرم از آن داده‌ها برای شخصی‌سازی کردن محتواهایی که در آینده به آنها ارائه خواهد داد، بهره می‌گیرد. درواقع پلتفرم الگوهایی را به کار می‌برد که تصاویر، داستان‌ها، اخبار و سایر محتواها را برای هر کاربر فیلتر و اولویت‌بندی می‌کند. این شخصی‌سازی کردن محتواها بر اساس اطلاعات جمعیت‌شناختی، علاقه‌مندی‌های فرد در رسانه، فعالیت‌ها و ارتباطات دوستان و آشنایان و ... صورت می‌گیرد و بر این اساس محبوب‌ترین محتواها جهت نمایش به کاربر در



نشریه علمی دانشجویی
روانشناسی تربیتی
سال ۱۱، شماره ۳۹

10- Rassameeroj & Wu
11- Pangrazio & Selwyn
12- Head et al
13- Otto & Maier

14- Orben
15- Trielli and Diakopoulos
16- Eslami et al
17- Cotter and Reisdorf

8- McIntyre
9- Aydin



عینی دارند (کوک^{۱۸}، ۲۰۱۷). به همین خاطر کاربران باید نسبت به الگوریتم‌های شخصی سازی شده رسانه‌ها آگاهی پیدا کنند، در تصمیم‌گیری‌هایشان به صورت منفعلانه از آن‌ها تاثیر نپذیرند و الگوریتم‌ها را بصورت انتقادی تحلیل و درک کنند. همچنین آن‌ها باید تفکر انتقادی در رسانه را بیاموزند؛ زیرا توانایی تفکر انتقادی اولین مولفه‌ای است که ما را به داشتن باورهای سازگار با شواهد هدایت می‌کند (استانویچ و وست^{۱۹}، ۲۰۰۰). تفکر انتقادی در رسانه‌ها (بخصوص رسانه‌های خبری) یعنی باور به اینکه همه‌ی اطلاعات قابل اعتماد نیستند و ما برای تایید صحت یک دیدگاه باید به دنبال شواهد باشیم (کلی‌ی‌ال. کو^{۲۰}، کونگ^{۲۱}، سونگ^{۲۲}، دنگ^{۲۳}، کانگ^{۲۴}، هو^{۲۵}؛ ۲۰۱۹).

نیاز افراد به سنجش دقیق شواهد در مدل فرایند دوگانه استدلال نیز به طور گسترده مورد توجه قرار گرفته است. این مدل نشان می‌دهد که سیستم‌های تفکر انتقادی یا شهودی با تکیه بر دانش و باورهای قبلی به قضاوت و تصمیم‌گیری سریع می‌پردازد. این سیستم شیوه قالب تفکر و پیش فرض ما است که به طور خودکار عمل می‌کند در حالی که سیستم تحلیلی مبتنی بر استدلال است و بر اساس تفکر انتقادی به قضاوت می‌پردازد و به منابع شناختی بیشتری برای این کار نیاز دارد. زمانی که می‌خواهیم در فضای رسانه‌ها به استدلال بپردازیم باید پاسخ‌های اکتشافی را مهار کنیم و بگذاریم تفکر انتقادی با آن جایگزین شود تا اطمینان حاصل شود اطلاعاتی که برای شکل دادن به نظرات و تصمیم‌گیری‌هایمان استفاده می‌کنیم، قابل اعتماد و دقیق هستند. بر این اساس تفکر انتقادی در رسانه‌ها نقش اساسی جهت قضاوت صحیح ایفا می‌کند که شامل دانش در مورد رسانه‌های خبری و توانایی تفکر در مورد اعتبار و کیفیت اخبار حاصل از این دانش است (روزن‌بام، بنتجس و کونینگ^{۲۶}، ۲۰۰۸).

الگوریتم‌های شخصی سازی شده پلتفرم‌ها، خطر پذیرش اطلاعات بر اساس راحتی، جذابیت، محبوبیت یا سایر عوامل مبتنی بر اکتشاف را افزایش می‌دهند. از طرفی این رسانه‌ها در انتشار اخبار بی‌واسطه هستند و عموم مردم می‌توانند در پیشرفت و نشر اخبار مشارکت داشته باشند که

(هولکامب، گراس و میچل^{۲۷}، ۲۰۱۱). از سوی دیگر رسانه‌های اجتماعی پردازش اکتشافی را از طریق تنقلات خبری تشویق می‌کنند. طبق تعریف کو و همکاران (۲۰۱۹) تنقلات خبری^{۲۸} یعنی مصرف گاه و بیگاه و پراکنده اخبار بدون صرف زمان زیاد جهت درک و ارزیابی محتوای آن‌ها (ص ۳). چنین مصرف خبری که مبتنی بر اکتشاف است، اغلب با نگاه سطحی به عناوین اخبار، کلمات کلیدی، تصاویر یا سایر نکات برجسته خبر انجام می‌شود (مایجر و کورملینک^{۲۹}، ۲۰۱۵) که یک برداشت کلی از محتوای اخبار بدون درک عمیق از داستان خبری ایجاد می‌کند. چنین برداشتی فرصت در نظر گرفتن دیدگاه‌های گوناگون را به مخاطب نمی‌دهد.

الگوریتم‌های رسانه‌های اجتماعی باعث می‌شوند تفکر انتقادی برای کاربران دشوار شود زیرا محتوایی فیلتر شده به آنها نشان می‌دهند و خطر ایجاد اتاق‌های پژواک (که در آن کاربران فقط محتوایی از افراد همفکر خود دریافت می‌کنند) ایجاد می‌شود. بر اساس این دیدگاه فرد در غیاب نظرات متضاد و متنوع دائماً پاداش می‌گیرد که فرد بیشتر تشویق می‌شود به دنبال اطلاعات سازگار با دیدگاه خود باشد و حباب‌های فیلتر (که در آن کاربران در معرض محتوای فیلتر شده توسط الگوریتم‌ها، مبتنی بر فعالیت‌های قبلی خود قرار می‌گیرند) را افزایش می‌دهند (کو و همکاران، ۲۰۱۹).

سونگ جائه مین (۲۰۱۹) اتاق‌های پژواک و حباب‌های فیلتر را تهدیدی علیه دموکراسی تلقی می‌کند و به بررسی اثرات و بعد اجتماعی الگوریتم‌های رسانه‌های اجتماعی می‌پردازد. او نحوه برخورد افراد با الگوریتم‌ها را بررسی می‌کند: اینکه آیا کاربران از وجود الگوریتم‌ها آگاه هستند؟ آنها چگونه با الگوریتم‌ها مواجه می‌شوند؟ چه افرادی از الگوریتم‌ها در تصمیم‌گیری‌هایشان تاثیر می‌پذیرند؟ این پژوهشگر کاربران رسانه‌های اجتماعی را براساس نحوه مواجهه با الگوریتم‌ها به سه دسته تقسیم می‌کند: ۱- افراد تحت سلطه که در مقابل الگوریتم‌ها ناتوانند یا حتی از وجود آنها آگاه نیستند ۲- کاربرانی که به طور انتقادی الگوریتم‌ها را تحلیل می‌کنند و سعی در درک آنها دارند ۳- کاربرانی که به طور فعال الگوریتم‌ها را به چالش می‌کشند و در مقابل آنها مقاومت می‌کنند (مثلاً محتوایی را

- | | |
|----------------------|---------------------------------|
| 18- Cooke | 23- Lipeng Deng |
| 19- Stanovich & West | 24- Yi Kang |
| 20- Kelly Y.L. Ku | 25- Aihua Hu |
| 21- Qiuyi Kong | 26- Rosenbaum, Beentjes & Konig |
| 22- Yunya Song | |

27- Holcomb, Gross, & Mitchell
28- News snacking
29- Meijer & Kormelink



Holcomb, J., Gross, K., & Mitchell, A. (2011). How mainstream media outlets use Twitter content analysis shows an evolving relationship. Retrieved from Pew Research Center website <https://www.journalism.org/2011/11/14/how-mainstream-media-outlets-use-twitter/>.

Kelly Y.L. Ku., Qiuyi Kong., Yunya Song., Lipeng Deng., Yi Kange., & Aihua Huf. (2019). What predicts adolescents' critical thinking about real-life news? The roles of social media news consumption and news media literacy. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 33.

McIntyre, K. E. (2014). The evolution of social media from 1969 to 2013: A change in competition and a trend toward complementary, niche sites. *The Journal of Social Media in Society*, 3(2), 5–25.

Meijer, I. C., & Kormelink, T. G. (2015). Checking, sharing, clicking and linking. *Digital Journalism*, 3(5), 664–679.

Orben, A. (2020). Teenagers, screens and social media: A narrative review of reviews and key studies. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55(4), 407–414.

Otto, L., & Maier, M. (2016). Mediated and moderated effects of personalized political communication on political trust. *Communications*, 41(1), 21–45.

Pangrazio, L., & Selwyn, N. (2018). It's not like it's life or death or whatever": Young people's understandings of social media data. *Social Media + Society*, 4(3), 1–9.

با موضوعات متضاد لایک می‌کنند). با وجود آن که کاربران زیادی از پلتفرم‌های رسانه‌های اجتماعی استفاده می‌کنند اما هنوز تحقیقات زیادی در رابطه با میزان آگاهی آن‌ها نسبت به الگوریتم‌های شخصی‌سازی شده رسانه‌ها و نحوه برخورد آن‌ها با الگوریتم‌ها انجام نشده‌است. به همین خاطر نیاز است تفکر انتقادی افراد در رسانه‌های اجتماعی، سواد رسانه و آگاهی آن‌ها نسبت به الگوریتم‌های رسانه‌ها سنجیده شود و سپس نسبت به آگاهی بخشی و توانمندسازی در این زمینه‌ها روش‌هایی ابداع و اتخاذ گردد.

منابع

Aydin, G. (2018). Role of personalization in shaping attitudes towards social media ads. *International Journal of E-Business Research*, 14(3), 54–76.

Cooke, N.A. (2017). Posttruth, truthiness, and alternative facts: Information behavior and critical information consumption for a new age. *The Library Quarterly*, 87(3), 211–221.

Cotter, K., Reisdorf, B., 2019. Algorithmic knowledge gaps: education and experience as co-determinants. Presented at the 2019 International Communication Association (ICA) conference, May 24–28, Washington, DC.

Eslami, M., Rickman, A., Vaccaro, K., Aleyasen, A., Vuong, A., Karahalios, K., Hamilton, K., Sandvig, C., 2015. "I always assumed that I wasn't really that close to [her]": reasoning about invisible algorithms in news feeds. In: *Proceedings of the 33rd Annual ACM Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI '15*. ACM, New York, NY.



Rassameeroj, I., & Wu, S. F. (2019). Reverse engineering of content delivery algorithms for social media systems. In C. Guetl, J. Lloret, P. Ceravolo, M. AL-Smadi, F. Karimi, & S. Granada (Eds.), *The sixth international conference on social networks analysis, management and security* (pp. 196–203). Piscataway: IEEE, 22-25 October 2019.

Rosenbaum, J. E., Beentjes, J. W. J., & Konig, R. P. (2008). *Mapping media literacy: Key concepts and future directions*. *Communication yearbook* 32. New York: Routledge.

Seong Jae Min. (2019). From algorithmic disengagement to algorithmic activism: Charting social media users' responses to news filtering algorithms. *Journal of Telematics and Informatics*, 43.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate? *Behavioral and Brain Sciences*, 23(5), 645–665.

Trielli, D., Diakopoulos, N., 2019. Search as news curator: the role of Google in shaping attention to news information. In: *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. ACM, New York, NY. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300683>.



نشریه علمی دانشجویی
روانشناسی تربیتی
سال ۱۱، شماره ۳۹





درگیری تحصیلی

پیشرفت در تحصیل و یادگیری نتیجه عوامل گوناگونی است. شناخت عوامل اثرگذار بر پیشرفت دانش‌آموزان و تعیین سهم و مشارکت هر عامل موجب بهبود فرایندهای آموزشی و یادگیری می‌شود. یکی از این عوامل مهم که با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و کیفیت آموزشی مرتبط است، درگیری تحصیلی است. در دو دهه گذشته درگیری تحصیلی به دلیل جامعیت در توصیف انگیزه و یادگیری دانش‌آموزان و همچنین به عنوان یک پیش‌بینی کننده قوی عملکرد، پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه مورد توجه پژوهشگران و مربیان قرار گرفته است و در واقع بسیاری از مطالعات نشان داده است که درگیری بالاتر با نمرات و رفتار بهتر، اعتماد به نفس بالاتر و سازگاری بیشتر در مدرسه همراه است (رمضانی و خامسان، ۱۳۹۶).

به گفته کاه، نظریه‌ای در مورد مشارکت دانش‌آموزان برای بیش از ۷۰ سال در ادبیات مورد بررسی قرار گرفته است و از اواسط دهه ۱۹۸۰ توجه گسترده محققان اجتماعی را در ادبیات به خود جلب کرده است. برخی از محققین بر این عقیده اند که درگیری مهم‌تر از تعامل یا مشارکت است، زیرا به درک کردن و حس‌سازی و همچنین فعالیت نیاز دارد (میلر، تی. فاست، ال. پالمر، ۲۰۲۱).

درگیری تحصیلی به طور عام، به عنوان تعامل فرد با محیط تحصیلی تعریف شده و به طور خاص تر شامل مشارکت سازنده، مشتاقانه، خواستنی و مبتنی بر شناخت یادگیرنده در تکالیف یادگیری است (ملتفت، تقوایی نیا، ایول به نقل از اسکینر، کیندرمن و فرر، ۱۳۹۸). به عبارت دیگر درگیری تحصیلی به معنای مشارکت سازنده، مشتاقانه، خودخواسته و مبتنی بر شناخت یادگیرنده در فعالیتهای یادگیری است که مستقیماً به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می‌شود (آزادی ده بیدی، فولادچنگ، ۱۳۹۸).

در انواع تعاریفی که از درگیری تحصیلی ارائه شده است، برخی از پژوهشگران درگیری تحصیلی را به عنوان یک فرایند در نظر گرفته‌اند و برخی

دیگر آن را به عنوان یک نتیجه مفهوم سازی کرده‌اند. اما تمامی تعاریف در چند مقوله مشترک هستند: ۱- درگیری یک میانجی مهم برای یادگیری است. ۲- درگیری یک سازه چند بعدی است. ۳- دانش‌آموزان هنگام انتقال از یک مقطع تحصیلی به مقاطع بالاتر دچار کاهش درگیری در فعالیت‌های یادگیری می‌شوند (رمضانی، خامسان، ۱۳۹۶). شاید این سوال پیش بیاید که درگیری تحصیلی چه مولفه‌هایی دارد؟ و چگونه قابل تشخیص است؟ در واقع درگیری تحصیلی یک سازه‌ی چند بعدی است که شامل مولفه‌های رفتاری، شناختی و عاطفی است که درک غنی از تجربه دانش‌آموزان را ارائه می‌دهد.

مولفه‌ی رفتاری شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت است؛ از جمله ویژگی‌های رفتاری می‌توان به میزان مشارکت تحصیلی از جمله حضور و غیاب، پاسخ دادن داوطلبانه به فعالیت‌ها و زمان صرف شده در فعالیت‌های علمی نام برد. مولفه‌ی شناختی شامل متغیرهایی چون تنظیم شناخت، اهداف یادگیری و سرمایه گذاری در یادگیری است که بیان می‌کند دانش‌آموزان چه میزان به مطالب درسی تسلط پیدا می‌کنند و از چه راهبردهایی برای یادگیری استفاده می‌کنند (سطحی یا عمقی). مولفه‌ی هیجانی یا عاطفی نیز شامل متغیرهایی چون علاقه و تعلق و نگرش مثبت درباره‌ی یادگیری است؛ این مولفه بیانگر علاقه یا عدم علاقه دانش‌آموزان به مدرسه و فعالیت‌های کلاسی است و همچنین شامل عواطف مثبت و منفی از قبیل لذت، کنجکاوی و اضطراب و خشم است (اک، ویستربی. کینگ، سی. اچ. لی و چانگ، ۲۰۱۶).

به تازگی بعد دیگری به نام عاملیت به مفهوم درگیری تحصیلی افزوده شده است که منظور از آن، مشارکت سازنده‌ی دانش‌آموزان در جریان آموزشی است که دریافت می‌کنند. دانش‌آموزان از این منظر تلاش می‌کنند از روی قصد و تا حدودی فعالانه چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و



پر بار کنند (آزادی ده بیدی، فولادچنگ، ۱۳۹۸).

در یک کلاس درس واقعی هر سه بعد درگیری تحصیلی با هم در ارتباط هستند؛ زیرا اگر دانش آموزان از لحاظ شناختی و عاطفی درگیر باشند، به احتمال زیاد از نظر رفتاری هم درگیر هستند. با این حال این امکان وجود دارد که دانش آموزان از لحاظ رفتاری درگیر شوند اما از نظر شناختی اینگونه نباشند. به عنوان مثال، زمانی که دانش آموزان در مورد چیز دیگری به جز درس فکر می کنند (عدم درگیری شناختی) ولی نگاه آن ها به معلم است (درگیری رفتاری). گاهی مواقع دانش آموزان به لحاظ شناختی و رفتاری فعالانه درگیر هستند، اما درگیری عاطفی ندارند. به عنوان مثال، دانش آموزان در مقاطع تحصیلی بالاتر ممکن است برای یادگیری بعضی از دروس به شدت تلاش کنند و از راهبردهای فراشناختی استفاده کنند اما آن را یک موضوع مفید یا جالب ندانند (عدم درگیری عاطفی) (رمضانی، خامسان، ۱۳۹۶). ظاهراً درگیری های سطح بالا در کلاس های درس با افزایش پیشرفت، دانش، مهارت و یادگیری مؤثر مرتبط است و هدف از درگیر شدن در کلاس این است که به عنوان محافظ در برابر ترک تحصیل دانش آموزان عمل کند. اما چه عواملی می تواند باعث افزایش درگیری دانش آموزان با موضوعات و مباحث درسی در کلاس های درس شود؟

به نظر می رسد حمایت والدین برای نیازهای روانشناختی اساسی، نظارت آن ها و انسجام خانواده از مهم ترین عوامل انگیزه تحصیلی یا ترک تحصیل است. نتایج برخی پژوهش ها نشان می دهد که روابط حمایتی با اساتید به طور قابل توجهی با درگیری تحصیلی دانشجویان مرتبط است. به عبارتی شخصیت دانش آموزان، محیط و تأثیر مربیان و همسالان، عواملی هستند که قادر به ایجاد انگیزه در درگیری تحصیلی دانش آموزان در طول درس هستند (سوبرامیان، ع.محمود، ۲۰۲۰).

از عوامل دیگر می توان به دوستی با همسالانی که بر انگیزه، پایداری و مشارکت در کلاس تأثیر می گذارند، اشاره کرد. همچنین تعدادی از تحقیقات نشان می دهند که کیفیت محیط آموزشی و کلاس درس به طور مستقیم و غیر مستقیم بر عملکرد و فعالیت دانش آموزان اثر می گذارد. فعالیت دانش آموزان در کلاس تحت کنترل معلم است و در نتیجه معلمین و روش تدریس و شیوه ی مدیریت آن ها از دیگر عواملی



است که بر درگیری تحصیلی اثر گذار است؛ به گونه ای که تحقیقات نشان می دهند بعد از ویژگی های شخصیتی دانش آموزان قوی ترین عامل تأثیرگذار بر افزایش یا کاهش درگیری تحصیلی، معلم است (سوبرامیان، ع.محمود، ۲۰۲۰).

آنچه تا کنون بیان شد: اهمیت مفهوم درگیری تحصیلی، انواع تعاریف و مولفه های آن و همچنین عوامل تأثیرگذار بر افزایش یا کاهش این مفهوم در محیط های آموزشی بود. شاید اکنون این سوال پیش بیاید که درگیری تحصیلی چگونه اندازه گیری می شود؟ آیا صرفاً یک مفهوم تجربی است یا اینکه ابزاری برای اندازه گیری آن وجود دارد؟

از میان پرسشنامه هایی که برای سنجش سازی درگیری تحصیلی وجود دارد، می توان به چند نمونه اشاره کرد: یکی از این ابزارها پرسشنامه مشغولیت تحصیلی تینیو (۲۰۰۹) است که براساس پژوهش های فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) و فین و راک (۱۹۹۷) ساخته شده است؛ که در ایران فولادوند، سلطانی، فتحی آشتیانی و شعاعی (۱۳۹۱) این پرسشنامه را ترجمه و هنجاریابی کرده اند.

همچنین، پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی دانش آموزان در فعالیت های درسی نیز در ایران برای سنجش درگیری تحصیلی مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه اولین بار توسط ولبورن (۱۹۹۱) ساخته شد و در ایران بحری و یوسفی (۱۳۹۳) آن را ترجمه و بررسی کرده اند و در آخر یکی دیگر از ابزارهایی که معرفی می شود پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) است که در ایران اخیراً رمضانی و خامسان (۱۳۹۶) آن را مورد ترجمه و بررسی و پژوهش قرار داده اند.



معلم خلاق کیست؟



منابع:



کیما مهر علی

دانشجوی کارشناسی ارشد
روان شناسی تربیتی
دانشگاه الزهرا

معلم‌ها یکی از افراد تاثیرگذار در حیطه آموزشی هستند و نقش معلم نیازمند ویژگی‌هایی می باشد که یکی از آنها خلاقیت است. همچنین معلم‌ها یکی از عوامل

مهم در رشد یا تخریب خلاقیت یادگیرندگان هستند از این رو به نقش آنها در این زمینه می توان توجه ویژه‌ای داشت (اکبری، خورشیدی، پوشنه و عباسی سروک، ۱۳۹۸). تورنس^{۳۰} (۱۹۹۶) خلاقیت را به عنوان یک فرآیند شناسایی مشکلات، یافتن راه حل‌های ممکن، فرضیه سازی، ارزیابی، خلق ایده‌های اصیل، تنوع دیدگاه‌ها، ترکیب ایده‌های جدید و نگاه به روابط بین ایده‌ها تعریف کرد (به نقل از ایوب^{۳۱}، هوسین^{۳۲} و عبدولمجید^{۳۳}، ۲۰۱۳). برای معلمان، خلاقیت اغلب به معنای ترکیب و ادغام نظریه‌ها، موضع‌گیری‌ها و مدل‌های مختلف آموزشی، یادگیری و آموزش به روش‌های جدید برای رفع نیازهای یادگیرندگان به شیوه‌ای منحصر به فرد است علاوه بر این هیچ راه حل روشن یا صریحی برای رسیدگی به مسائل یادگیری و معضلات آموزشی وجود ندارد. بنابراین، دغدغه اصلی معلمان خلاق، غلبه بر موانع، هم برای دانش آموزان و هم برای خودشان است (برامول^{۳۴}، ریلی^{۳۵}، لیلی^{۳۶}، کورنیش^{۳۷} و چیناباثنی^{۳۸}، ۲۰۱۱). مورایس^{۳۹} (۲۰۱۱)، مطالعه‌ای را در زمینه ادراک معلمان از خلاقیت انجام داد و راهبردهایی را برای آموزش خلاق ارائه کرد از جمله استفاده از یادگیری دانش آموز محور که در آن نقش معلم تسهیل گر خواهد بود، مدیریت کلاس درس با ایجاد تعاملات دوستانه و شناخت نیازهای دانش آموزان، استفاده از وسایل کمک آموزشی که در برانگیختن تفکر در دانش آموزان، گسترش دیدگاه آنها و تشویق به بحث بیشتر حائز اهمیت خواهد بود و در نهایت ارائه فرصت به دانش آموزان تا بین مطالب آموزشی و تجارب زندگی واقعی ارتباط برقرار کنند (به نقل از ایوب، هوسین و عبدولمجید، ۲۰۱۳). از عوامل موثر بر خلاقیت معلم‌ها ویژگی‌های شخصیتی و عوامل

آزاده بیدی، فولادچنگ (۱۳۹۸)، مدل علی درگیری تحصیلی: نقش حمایت تحصیلی و خود تنظیمی تحصیلی، نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، شماره ۴۷، ص ۱۸۳-۱۵۹.

ملفت، تقوایی نیا، ایول (۱۳۹۸)، بررسی رابطه ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی به واسطه انگیزش تحصیلی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، شماره ۲، ص ۱۱۵-۱۳۴.

رضانی، خامسان (۱۳۹۶)، شاخصهای روانسنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو: ۲۰۰۳ با معرفی درگیری عاملی، فصلنامه اندازه گیری تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، شماره ۲۹، ص ۱۸۵-۲۰۴.

Angie L. Miller, Kyle T. Fassett, Dajanae L. Palmer (2021), Achievement goal orientation: A predictor of student engagement in higher education, Motivation and Emotion.

Latha Subramainan, Moamin A. Mahmoud (2020), A Systematic Review on Students' Engagement in Classroom: Indicators, Challenges and Computational Techniques, International Journal of Advanced Computer Science and Applications, NO.1.

Karen C. H. Zhoc, Beverley J. Webster, Ronnel B. King, Johnson C. H. Li, Tony S. H. Chung (2016), Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and Psychometric Evidence, Res High Educ.

30- Torrance

31- Ayob

32- Hussain

33- Abdul Majid

34- Bramwell

35- Reilly

36- Lilly

37- Kronish

38- Chennabathni

39- Morais

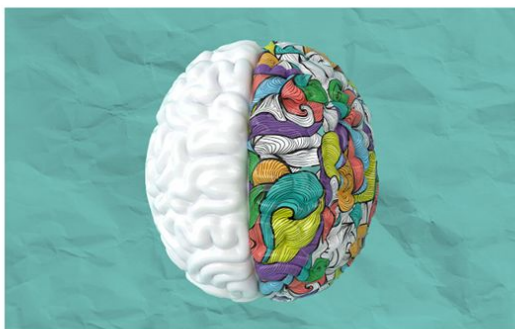


نشریه علمی دانشجویی
روانشناسی تربیتی
سال ۱۱، شماره ۳۹

عوامل محیطی می باشند. منظور از ویژگی های شخصیتی مواردی از قبیل خودکارآمدی (باور فرد درباره توانایی خود برای کسب موفقیت در موقعیت های مختلف) است، براساس تعدادی از مطالعات زمانی که معلم ها دارای خودکارآمدی بالایی باشند آموزش خلاقانه تری را می توانند ارائه کنند. اما در مقابل ممکن است این مورد منجر به ایجاد منطقه امن^{۴۰} شود؛ حالتی که در آن فرد از به چالش کشیدن خود صرف نظر کرده و متوسل به راه حل های پیشین می شود یا به عبارتی از خلاقیت صرف نظر می کند، عامل دیگر تیپ شخصیتی است که دارای انواع مختلفی، از جمله تخیلی که بیانگر آن است که معلم بتواند سناریو های مختلف را در ذهن خود چیده و برای شرایط چالش برانگیز از قبل خود را آماده کند، متفکر به معنای آن است که معلم درباره نحوه آموزش خود در کلاس فکر کند که در بسیاری از موارد این دو مورد (تخیلی، متفکر) را می توان با استفاده از آموزش، تجربه تدریس و برنامه های توسعه حرفه ای آموخت و گسترش داد، انواع دیگری از تیپ شخصیتی شامل کنجکاو، توانایی حل مسئله در موقعیت های چالش برانگیز و ریسک پذیر است و در نهایت تجربه که در این زمینه تاثیر گذار خواهد بود. عده ای معتقدند تجربه بالا زمینه ساز خلاقیت در معلمان است، اما در پژوهشی که اسماعیلو^{۴۱} و بولاندرلاکسو^{۴۲} (۲۰۲۲)، انجام دادند به نتیجه ای متفاوتی در این مورد دست یافتند براساس پژوهش آن ها این تجربه پایین است که باعث تحریک خلاقیت شده و معلم را به سمت ارائه ایده های خلاقانه سوق می دهد (اسماعیلو و بولاندر، ۲۰۲۲). درکنار ویژگی های شخصیتی ذکر شده به مواردی دیگر از قبیل شوخ طبعی، پیشینه خانوادگی و انگیزه نیز اشاره شده است. استفاده از شوخ طبعی منجر به جلب توجه دانش آموزان شده و یادگیری را برای آنها لذت بخش می کند در این مورد می توان از ویدیو هایی با جنبه طنز برای آموزش استفاده کرد که همین امر فشار روی دانش آموزان را کاهش می دهد و پاسخگویی فعال را در دانش آموزان تشویق می کند. نقش پیشینه خانوادگی در خلاقیت را زمانی می بینیم که والدین آزادی مجاز برای کشف پیرامون به فرزندان خود می دهند و هنگام اشتباه مجازاتی را به آن ها تحمیل نمی

کنند همین عامل باعث می شود تا فرزندان از اشتباه خود درس بگیرند و خلاقیت آنها پرورش یابد. معلمانی که تدریس را فعالیتی جالب، درگیرکننده و لذت بخش می دانند دارای انگیزه تلقی می شوند و همین امر زمینه ساز خلاقیت خواهد شد و حتی زمانی که معلم ها به دانش آموزان اجازه می دهند تا کاری را انجام دهند که به آن علاقه دارند پتانسل خلاقیت را در دانش آموزان خود بالا می برند (هورنگ^{۴۳}، هونگ^{۴۴}، چانلین^{۴۵}، چانگ^{۴۶} و چو^{۴۷}، ۲۰۰۵). همچنین درمورد شرایط محیطی می بایست به ساختار بخش آموزش اشاره کرد که خود شامل زمینه آموزش، که بیانگر آگاهی معلم از سطح دانش آموزان، موضوعی که آموزش داده می شود و تعامل کلاسی دانش آموزان است، مدل های آموزشی مانند برنامه درسی سنگین، تکالیف تعیین شده، آزمون ها و سایر الزامات برنامه درسی که محدود کننده هستند و بر آموزش خلاقانه معلم ها تاثیر می گذارند و در نهایت زمان که به عنوان یک محدودیت اصلی تلقی می شود. از آنجایی که آموزش خلاق نیاز به تمرین و فرصت دارد برخی از معلم ها گزارش کرده اند که زمان اختصاص یافته به سایر فعالیت های اجرایی یا تحقیقاتی بر آموزش خلاقانه تاثیر منفی می گذارد. همچنین جامعه آموزشی که شامل نقش همکاران و سایر دانش آموزان است نیز عاملی موثر خواهد بود. همکاران از طریق تبادل ایده و تعامل بایکدیگر و دانش آموزان بوسیله شرکت در فعالیت های کلاسی با تاثیر بر خودکارآمدی معلم ها نقش کلیدی را در آموزش خلاقانه و بکارگیری خلاقیت از جانب معلمان دارند (اسماعیلو و بولاندر، ۲۰۲۲). مک لولین^{۴۸} و لی^{۴۹} بر این باورند که خلق ایده، مفاهیم و دانش هدف نهایی آموزش و پرورش است، از این رو رابینسون بیان کرد برای دستیابی به این هدف باید معلمان تلاش کنند تا دانش آموزان به یادگیری معنی دار دست یابند تا خلاقیتشان شکوفا شود، همچنین ریلی و همکارانش (۲۰۱۱) تعدادی ویژگی برای معلمان خلاق برشمرده اند از جمله اینکه معلمان خلاق افرادی باسواد، پرنرژی و حمایتگر هستند و تمایل دارند تا کنترل کلاس درس را به دانش آموزان منتقل کنند، با توجه به نتایج حاصل از ارزیابی های تکوینی که از دانش آموزان به عمل می آورند در صورت لزوم





روش آموزشی خود را تغییر دهند و در فرایند تدریس از ارائه مثال‌ها، روش‌های جایگزین و تمرین و تکرار استفاده می‌کنند (عزیزی، بلندهمتان و ساعدی، ۱۳۹۸).

منابع

اکبری، حیدرعلی؛ خورشیدی، عباس؛ پوشنه، کامبیز؛ عباسی سروک، لطف‌اله. (۱۳۹۸). ارائه الگوی پرورش خالقیت برای معلمان دوره اول ابتدایی شهر تهران. نشریه علمی ابتکار و خالقیت در علوم انسانی. ۱(۹)، ۲۳-۵۸.

عزیزی، نعمت‌اله؛ بلندهمتان، کیوان؛ ساعدی، پیمان. (۱۳۹۸). زمینه‌ها و عوامل خالقیت در تدریس معلمان خالق در مدارس ابتدایی و متوسطه مناطق روستایی. فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی. ۲(۷)، ۸۸-۱۱۴.

Khayala Ismayilova & Klara Bolander Laksov. (2022). Teaching Creatively in Higher Education: The Roles of Personal Attributes and Environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*.

Afida Ayob , Aini Hussain & Rosadah Abdul Majid. (2013). A Review of Research on Creative Teachers in Higher Education. *International Education Studies*; Vol. 6, No. 6; 2013.

Gillian Bramwell, Rosemary C. Reilly, Frank R. Lilly, Neomi Kronish, and Revathi Chennabathni. (2011). Creative Teachers. *Roeper Review*, 33:228–238, 2011.

Jeou-Shyan Horng, Jon-Chao Hong, Lih-Juan ChanLin, Shih-Hui Chang and Hui-Chuan Chu. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29, 4, July 2005, pp352–358.



نشریه علمی دانشجویی
روانشناسی تربیتی
سال ۱۱، شماره ۳۹

درآمدی بر خودکارآمدی در محیط آموزشی



مهناز آفایی
دانشجوی کارشناسی ارشد
روان شناسی تربیتی
دانشگاه الزهرا

خودکارآمدی نقش واسطه‌ای در ارتباط بین تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی دارد. مردان از نظر خودکارآمدی بالاتر از زنان هستند. همچنین استرس تحصیلی با کاهش خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش اهمال کاری تحصیلی می‌شود (جدیدی محمدآبادی، اکبر؛ رقیه قلی زاده حسن آبادی، ۱۴۰۱). یافته‌ها نشان داده است که نقاشی درمانی از طریق افزایش تعاملات گروهی و همزیستی تاثیر معناداری بر افزایش خودکارآمدی دارد (صادقی، رضایی، حدادی و قمی، ۱۴۰۱). همچنین اجرای بازی‌های گروهی و مشارکتی در بهبود خودکارآمدی تاثیر دارد (صدیقی، بیابانی و عفتی، ۱۴۰۱). حمایت‌های اجتماعی تحصیلی قادر است با افزایش مهارت‌های مطالعه، باعث افزایش خودکارآمدی تحصیلی شود (شهین و سامانی، ۱۳۹۹). خودکارآمدی حوزه محور است، یعنی خودکارآمدی بالا در یک حوزه یا موضوع به معنی خودکارآمدی بالا در زمینه یا موضوع دیگری نیست. مثلاً اگر دانش‌آموزی در حوزه‌ی نقاشی خودکارآمدی بالا داشته باشد، به معنای خودکارآمدی بالا در درس ریاضیات نیست (رکسانا، ۲۰۱۰).

دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا چالش را می‌پذیرند، اضطراب را کنترل می‌کنند، منبع کنترل درونی (تلاش) دارند. اما دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین منبع کنترل بیرونی (عدم توانایی) دارند. در مواجهه با تکالیف چالش برانگیز دچار اضطراب و ترس می‌شوند. داشتن خودکارآمدی پایین یک ویژگی تغییرناپذیر نیست. معلم‌ها با استفاده از راهبردهای زیر می‌توانند خودکارآمدی دانش‌آموزانشان را بالا ببرند.

بنا بر دیدگاه روانشناسان انسان‌گرا، انسان‌ها تمایل ذاتی به خودشکوفایی^{۵۲} و پیشرفت دارند. بنابراین محیط و زمینه‌ی رشد آنها یکی از عوامل تاثیرگذار در هدایت افراد برای شکوفا شدن استعدادها و توانایی‌ها است. برای نیل به این هدف، نظام آموزشی با ایجاد یک محیط غنی و پر از تجربه‌های خوشایند یادگیری، این رسالت مهم را برعهده دارد و در این بین جایگاه معلم در امر آموزش و تربیت مهم است. چرا که با ایجاد موقعیت‌های یادگیری متناسب و هدفمند باعث تسهیل یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند. در این نوشتار خودکارآمدی^{۵۳} را که یکی از متغیرهای مهم و تاثیرگذار در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است بررسی می‌کنیم.

تئوری شناختی-اجتماعی: آلبرت بندورا^{۵۴} یکی از بنیان‌گذاران اولیه‌ی نظریه شناختی اجتماعی است، او معتقد است که دانش‌آموزان می‌توانند تجارب خود را به لحاظ شناختی بیان یا دگرگون کنند. بندورا نمونه جبر متقابل^{۵۵} که از سه عامل مهم رفتار، فرد و شناخت محیط تشکیل شده است را مطرح کرد. در الگوی یادگیری بندورا، عوامل فردی (شناختی) نقش مهمی ایفا می‌کنند. عامل فردی (شناختی) که بندورا برآن بسیار تاکید کرده خودکارآمدی است.

خودکارآمدی تحصیلی: باوری است که فرد براساس آن بر موفقیت مسلط می‌شود و نتایج مفیدی به بار می‌آورد. خودکارآمدی بر رفتار تحصیلی دانش‌آموزان و انتخاب‌هایشان با توجه به شرایط بیرونی تاثیر می‌گذارد، پس به عنوان مکانیسم خود تنظیمی عمل می‌کند که متاثر از اقدام دانش‌آموز و محیط آموزشی است.

52- Self-Actualize

53- Self-Efficacy

54- Albert Bandura

55- Reciprocal algebra



نشریه علمی دانشجویی
روانشناسی تربیتی
سال ۱۱، شماره ۳۹



راهبردهای ارتقای خودکارآمدی:

۱- رویکردهای ویژه را آموزش بدهید مانند خط کشیدن زیر مطالب مهم کتاب و خلاصه سازی مطالب.

۲- دانش آموزان را در تعیین اهداف یاری کنید.

۳- به تسلط یابی اهمیت بدید.

۴- از دانش آموزان حمایت کنید. گاهی لازم است معلم فقط به دانش آموز بگوید: تو میتوانی.

۵- نباید دانش آموزان را بیش از حد بر انگیزته و نگران کرد چون از کارایی آنان کاسته خواهد شد.

۶- همسالان موفق را به عنوان الگوی دانش آموزان قرار دهید (سانتراک، ۱۳۸۷).

اگر محیط آموزشی و شرایط موجود در کلاس درس بتواند دانش آموزان را از نظر خودکارآمدی تحصیلی تربیت نمایند این دانش آموزان می توانند از تحصیل در مدارس یا دانشگاه ها، بهره برداری مطلوبی نمایند و دستاوردهای مختلف دانشی، مهارتی و نگرشی را کسب نمایند. این گونه دانش آموزان قادر خواهند بود در مقابله با جهان متغیر امروزی به بهترین شیوه ممکن عمل نمایند. پس افزایش خودکارآمدی در دانش آموزان، آنان را در رسیدن به اهداف فردی و تحصیلی شان آماده می کند و احتمال موفقیت و کسب دستاورد تحصیلی را به طرز قابل توجهی افزایش می دهد.

منابع

امینی، شهین و سامانی، سیامک (۱۳۹۹)، مدل علی حمایت های اجتماعی تحصیلی، مهارت های تحصیلی و خودکارآمدی.

سانتراک-جان دبیلو، ۱۳۸۷، روانشناسی تربیتی

جدیدی محمد آبادی، اکبر و قلی زاده، حسین و آبادی، رقیه (۱۴۰۱)، نقش استرس تحصیلی بر خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان.

صدیقی، سید مهدی و بیابانی، محدثه و عفتی، مبینا (۱۴۰۱)، بررسی بازی های گروهی و مشارکتی در بهبود خودکارآمدی دانش آموزان.

زهره، صادقی و رضایی، مریم وحدادی، آرزو و قمی، میلاد (۱۴۰۱)، اثربخشی نقاشی درمانی بر خودکارآمدی دانش آموزان دختر.

UsanP.supervia, SalaveraC. Bordas, QuilezA. Robres)2020(The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence.

Moreno Roxana(2010), Educational Psychology



نسیم ایمانی

کارشناسی ارشد
روان شناسی تربیتی
دانشگاه الزهرا



گزارش نشست مجازی «انجمن و مسئولیت اجتماعی؛ رویکردها و راهبردها»

برنامه درسی رسمی به برنامه درسی عملیاتی و تدارک زمینه‌های کسب تجارب یادگیری ماندگار، ناب و عمیق از آن بتوانند بهره‌مند شوند». دکتر مهرمحمدی در باب چگونگی و راهکار گفت:

«پیگیری کردیم که کمیته ملی معلمان برای نخستین بار با ترکیبی از استادهای رشته و معلمان شاغل در آموزش و پرورش، در انجمن شکل بگیرد. دو فعالیت عمده این کمیته، انتشار ادواری نشریه‌ای با عنوان "معلم‌نامه" (صدای دانش برنامه درسی در سطح مدرسه) و نشریه‌ای با نام "مدرسه‌نامه" (صدای معلمان در سطح ستاد و در سطح ملی) است». وی سخنان خود را با پرداختن به بُعد ملی مسئولیت اجتماعی خاتمه داد:

«مسئولیت اجتماعی انجمن در سطح تعامل سازنده با سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، نقد سیاست‌ها و رویه‌ها بر پایه دانش برنامه درسی و مداخله برای اصلاح بر پایه همان دانش است. پیشنهاد می‌کنم ژانر تازه‌ای از گفت و شنود در انجمن پایه‌گذاری شود که در یک سو متولیان امر، مسایل و چالش‌های خود را تبیین کنند و در سوی دیگر، صاحب نظران دانشگاهی به ارایه دیدگاه‌ها و راه‌حل‌های محتمل بپردازند».

دکتر گویا بر لزوم پُررنگ شدن وجه مدنی انجمن‌های علمی و شناخت عمیق انجمن از ظرفیت‌ها و محدودیت‌های خودش تأکید و ذکر کرد:

«انجمن علمی، انجمن غیرانتفاعی است؛ یعنی هدفش درآمدزایی نیست. این مصیبتی است که مثل موریانه، انجمن‌های علمی در ایران را (مثل ریشه‌های دانشگاه‌ها) می‌جود. ما سازمان‌هایی را که به قصد دیگری طراحی شده‌اند، وادار می‌کنیم دنبال درآمدزایی بروند و اغلب تبدیل به بنگاه‌های اقتصادی زیان‌ده می‌شوند. انجمن‌ها می‌توانند با قانع بودن به حق عضویت‌ها، هزینه هایشان را کم کنند و عمق کارهایشان را بیشتر کنند. انجمن علمی به طور قطع باید غیرسیاسی باشد. انجمن‌های علمی اگر یک ذره

نوشتار حاضر، گزارش خلاصه‌شده از نشست مجازی «انجمن و مسئولیت اجتماعی؛ رویکردها و راهبردها» است که با حضور استادهای پیشکسوت در حوزه برنامه درسی و آموزش -با مدیریت خانم دکتر زهرا نیک‌نام (عضو هیئت علمی دانشگاه خوارزمی) و مهمانان، خانم دکتر زهرا گویا (عضو هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی)، آقایان دکتر محمود مهرمحمدی (عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس)، دکتر مقصود فراست‌خواه (عضو هیئت علمی موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی)، دکتر نعمت اله فاضلی (عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی) و دکتر سعید صفایی موحد (مشاور آموزش و بهسازی منابع انسانی شرکت ملی نفت ایران) - توسط انجمن مطالعات برنامه درسی ایران با همکاری دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، برگزار شد. ابتدا دکتر نیک‌نام مقدمه‌ای از خاستگاه برگزاری سلسله نشست‌های تخصصی جهت تبیین برنامه راهبردی ۵ ساله برای انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ارایه کرد و از سه هدف راهبردی برای تحقق این امر، شامل: مرجعیت علمی، مسئولیت اجتماعی، و کنشگری به منظور اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان نام برد. در این راستا، اولین نشست از جلسات سه‌گانه به بررسی مسئولیت‌های اجتماعی انجمن اختصاص یافت که با سخنرانی استاداها آغاز و با طرح پرسش از سوی مخاطبین و پاسخ‌های استاداها همراه شد.

دکتر مهرمحمدی با نگاهی عملی، استفاده از ترکیب واژگان «مسئولیت اجتماعی» را به عنوان هدف راهبردی انجمن مطالعات برنامه درسی مناسب دانست. وی تمرکز خود را بر صنعت اصلی یعنی آموزش و پرورش قرار داده و مهم ترین و مولدترین مخاطبان مسئولیت اجتماعی انجمن را جامعه معلمان معرفی کرد و گفت:

«انجمن، باید مسئولیت اجتماعی خودش بداند در جهت توانمندسازی معلمان گام بردارد و دانشی را که نمایندگی می‌کند، پردازش و به زبان معلمان ترجمه و تقدیم آن‌ها کند که معلمان، در ترجمه



نشریه علمی دانشجویی
روانشناسی تربیتی
سال ۱۱، شماره ۳۹



از غیرسیاسی بودن خودشان دست بکشند، در دام روزمرگی سیاسی می‌افتند و به رسالت انجمن علمی خودشان آسیب می‌زنند. انجمن علمی باید رویکرد باز داشته باشد. یعنی برداشتن هر نوع محدودیت‌های مبتنی بر گرایش‌های سیاسی، مذهبی، قومی و جنسیتی ضروری است». وی در خصوص انجمن مطالعات برنامه درسی گفت:

«از وظایف اصلی انجمن، حمایت از برنامه‌های درسی در تمام سطوح دوره‌هاست. از انجمن این انتظار می‌رود که همه دانش‌آموختگان را جذب بکند و تربیونی برای همه باشد، به جامعه در مورد نقش و ارتباط برنامه درسی با مسایل، آگاهی‌بخشی کند. سازمان‌های سیاست‌گذار را متوجه اهمیت موضوع‌های مشخص (مثل آموزش مجازی) کند. نگاه انجمن به آینده مبتنی بر تجربه‌های گذشته و وضعیت حال باشد. صورت‌بندی اهداف در سطوح ملی و منطقه‌ای و تعیین اولویت‌ها، جزء وظایف انجمن های علمی است». دکتر گویا در پایان مطالبش گفت:

«برنامه درسی، هویت جامعه ما را نشان می‌دهد، فراز و فرودهای سیاسی، لشکرکشی قدرت‌ها، شکل‌گیری نیروهای علمی و خواسته‌های به حق جامعه که با تمام محدودیت‌ها، خودش را در جامعه جاری کرده، از طریق برنامه درسی قابل فهم است. اتفاق‌هایی را که در حال رخ می‌دهد، می‌توانیم از طریق برنامه درسی ببینیم و با نقد مناسب و به جا و به موقعشان، زمان را از دست ندهیم».

دکتر فراس‌خواه سخنان خود را با صحبت درباره قلمرو دایمی شدن برنامه درسی ایران شروع کرد. اینکه «در ایران، از برنامه درسی در قلمرو مستعمراتی دولت باید سخن گفت. در این‌جا عاملان انسانی می‌توانند به طور دیالکتیکی با کنش خودشان با این ساختارها مواجهه بکنند. البته مسئله به این سادگی نیست؛ یعنی عاملان برنامه درسی، سوژه‌های اداره‌پذیر شده‌اند. زیست‌قدرت^۵، انجمن‌ها را از درون احاطه کرده و عاملیت مسئله‌مند شده است. یعنی کنشگر برنامه درسی، تا حد زیادی مفعول یک نظام بروکراسی، قدرت و توزیع سرمایه‌ها و بازتولیدها و تحت مراقبت است». سپس، دکتر فراس‌خواه در خصوص مسئولیت اجتماعی انجمن گفت:

«مسئولیت اجتماعی انجمن علمی برنامه درسی، یک امر استعلایی نیست. مسئولیت اجتماعی

انجمن را باید در جزئیات و در یک دنیای رئال تعریف کنیم. انجمن باید گزارش اجتماعی برنامه درسی را دوره به دوره به مردم ذی‌نفع برنامه درسی بدهد. انجمن برنامه درسی، مسئولیتش این است که شبکه‌ای از نهادهای مدنی، صنفی و حرفه‌ای را با همان رویکرد علمی و با تأکید بر اجتماع و اخلاق علمی و هنجارها، در حوزه برنامه درسی توانمندسازی کند. مسئولیت اجتماعی انجمن برنامه درسی این است که انتخاباتش، عضوگیری، نرخ مشارکتش را، اینکه چقدر اعضای فعال وجود دارد، چقدر انجمن با اعضا ارتباط برقرار می‌کند، بررسی کند. انجمن در همین فضای عمومی و خصیصه‌های ارتباطی، در همین تحولات، نقدپذیری و نوآوری‌اش است».

دکتر فاضلی بحث را با آرایه دو دیدگاه متفاوت (دیدگاه مدیریت‌گرایانه و دیدگاه مدنی) در خصوص انجمن علمی پیش برد. از نظر ایشان «دیدگاه مدیریت‌گرایانه، سعی می‌کند انجمن را در خدمت اهداف اداری، بروکراتیک و تکنوکراتیک آموزش و پرورش قرار بدهد. از طرفی، دیدگاه مدنی، انجمن‌های علمی را نهاد مدنی می‌داند». وی به آرایه دیدگاه خود بر پایه دیدگاه مدنی و از بُعد خاصی پرداخت:

«تاریخ، هویت، زبان و فرهنگ رشته باید مبنای انجمن‌ها باشد. از این دیدگاه باید عنوان کنیم فرهنگ رشته برنامه درسی، حول مفهوم برنامه درسی و یادگیری سازمان‌دهی شده است. از آنجایی که انجمن مدنی است، وجوه مردم برنامه درسی، نه دستگاه ایدئولوژیک، نه برنامه درسی رسمی، نه نظام اداری، که آن صداهای متکثر، صداهای سرکوب شده و سرگردان، صداهای اقوام و اقلیت‌ها، در درون فرهنگ برنامه درسی است. برنامه درسی در تاریخ خودش ارزش‌هایی را دارد. ارزش‌های ذاتی و غایی را که در درون فرهنگ برنامه درسی هست، برای دانشجویان و دانش‌آموختگان برجسته کنیم». وی درباره مسئولیت اجتماعی انجمن نیز چنین گفت:

«مسئولیت، واژه‌ای است که برای کسب و کار، کاسبی، ایدئولوژی، بروکراسی و غیره به کار نمی‌برند. مسئولیت مفهوم خاصی برای تأکید بر وجوه مفعول‌مانده انسانی و اخلاقی به کار برده شده است. مسئولیت انجمن مطالعات برنامه درسی این است که بتواند از فضای رشته چه در دانشگاه، چه در آموزش و چه در پژوهش، گزارش اجتماعی سالانه منتشر بکند و یک روایتی از خود رشته و کنشگرانش آرایه بکند، کنشگران

مرزی رشته را رصد و حمایت بکنند و پهلوانان رشته را در جامعه بشناساند، نقد رشته را انجام بدهد، نظارت بر اخلاق پژوهش و اخلاق آموزش در رشته بکند و نیروهایی با هویت مدنی و نه با هویت بروکراتیک و تکنوکراتیک، تربیت شوند.»

دکتر صفایی موحد سخن خود را با ارایه تعریفی از مسئولیت اجتماعی آغاز کرد و گفت:

«کنشگری یک نهاد در جهت پاسخگویی به نیازهای ذی‌نفعان، مسئولیت اجتماعی است. اینکه یک نهاد تا چه اندازه، نیازهای ذی‌نفعانش را شناخته و در حقیقت راهکارهایی پیش‌بینی کرده برای اینکه به این نیازها پاسخ بدهد. اگر این تعریف را مبنا قرار دهیم پنج تا حوزه در نظر می‌گیریم برای اینکه مسئولیت اجتماعی انجمن را برآورده کنیم. اولین حوزه نقد است. مسئولیت اجتماعی دوم انجمن را توسعه علم می‌دانم. انجمن، ابزارها و راهکارهایی که موجب بسط سرمایه‌های یک رشته بشوند را دارد، ما پنج تا نشریه داریم، سال به سال همایش برگزار می‌کنیم، نشست و کارگاه داریم، اما در کدام یک از این‌ها منجر به توسعه علم برنامه درسی شده‌ایم؟. سومین مسئولیت برای انجمن، شکل‌دهی به روندهای پژوهشی یک رشته است. چهارمین مسئولیت اجتماعی انجمن را آگاه‌سازی عمومی می‌دانم. پنجمین مسئولیت اجتماعی، فراهم کردن داده‌ها برای تصمیم‌گیرنده است. فراهم‌سازی داده به معنای تصمیمات اساسی گرفتن در مورد رویکردها و ایدئولوژی حاکم بر مدرسه است.»

طرح پرسش و پاسخ

- پرسش اول: «با توجه به تنوع غیرپایدار و تابع زمان بودن نیازهای جامعه مخاطبین ما در مدارس، چه الگوی زمینه‌ای می‌توانیم در نظر بگیریم چرا که دانش‌آموزان بسیار جلوتر از معلمین و نظام آموزشی هستند؟»

پاسخ (دکتر گوینا): «واقعیت آن است که دانش‌آموزان و دانشجویان خیلی جلوتر از ما هستند و این را تقریباً انگار نمی‌بینیم یا کم می‌بینیم. چاره‌ای نداریم جز اینکه برای بقای خودمان هم که شده صداهای واقعی دانش‌آموزان و دانشجویان را بشنویم. فضایی ایجاد کنیم که صدای آن‌ها قابل شنیدن باشد. برنامه درسی ایران خیلی مستهلک است، تصمیم‌گیری‌های

آموزشی واقعاً مربوط به این زمان نیستند و متأسفانه نهادهای علمی- دانشگاهی پشت سر جامعه هستند و نقش راهنمایی برای جامعه در آن‌ها کم‌رنگ است.»

پاسخ (دکتر مهرمحمدی): «برنامه‌های درسی در سطح ملی لاجرم برای مخاطبان غائب از نظر و بر اساس یک ملاک معدل‌مانند نوشته می‌شوند. اگر نگاه پویا به برنامه درسی داشته باشیم، می‌توانیم در راستای مسئولیت اجتماعی انجمن، معلمان را توانمند بکنیم که متناسب با مخاطبان واقعی خودشان، آن برنامه ابلاغی را از نو بسازند و در قامت برنامه‌ریزی درسی ظاهر بشوند و آن را به روز بکنند.»

پاسخ (دکتر صفایی موحد): «قبول کنیم در قری قرن قرار گرفتیم که دانش، ماهیت توزیع‌شده دارد و دانش‌آموزان در بعضی از زمینه‌ها بهتر از ما می‌دانند. اگر نگاه متفاوت داشته باشیم که کلاس یک اجتماع یادگیری است که قرار است همه از همدیگر یاد بگیریم، این دغدغه برای ما کمتر می‌شود.»

- پرسش دوم: «برای گذر از فضای محافظه‌کار حاکم بر رشته که عدم‌کنشگری در آن بیداد می‌کند، چه راهکاری هست؟ راه حل برای چالش تعارض منافع بین ذی‌نفعان در بحث مسئولیت اجتماعی انجمن چیست؟»

پاسخ (دکتر صفایی موحد): «کنشگری اجتماعی-سیاسی همیشه هزینه‌هایی دارد و کسی که می‌خواهد وارد این عرصه بشود باید این هزینه‌ها را گردن بگیرد. انجمن باید تکلیفش را مشخص کند، در بندهای برنامه راهبردی بگوییم که مأموریت انجمن چه هست؟ بعد اجازه به جامعه ذی‌نفعان خودمان بدهیم که ما را نقد بکنند. ساده‌ترین راه این است که ساز و کار پاسخگویی در انجمن شکل بگیرد و نترسیم از اینکه مورد نقد قرار بگیریم.»

پاسخ (دکتر فراست‌خواه): «هر نهاد اجتماعی، مدنی و تخصصی به دلیل تعارض منافع در خودش آنتروپی و ماند دارد. در عین حال نیروهای بالنده‌ای نیز دارد. از برنامه درسی قلمروزدایی می‌شود، ولی بر کنشگران برنامه درسی است که در مقابل قلمروزدایی، قلمروزدایی بکنند. خود توانمند سازی، تولید صدا، فضا و ارتباط، کاری است که کنشگران انجمن برنامه



درسی باید ادامه بدهند. الگوی آن هم، الگوی خشونت کلامی و ذهنی نیست؛ الگوی ارتباط، مفاهمه، در ضمن جدی بودن نقدها در فضای اخلاق و گفتگوهای مبتنی بر فضیلت‌های انسانی است.»

دکتر گویا در خصوص جدی گرفتن مسئولیت اجتماعی انجمن، گفت:

«ارتباط جامعه علوم تربیتی در ایران با نظام رسمی آموزش و پرورش خیلی خوب است، ما نمی‌توانیم گلایه بکنیم که بدون حضور ما این تقدیر را رقم زده‌اند. پروژه‌های کلان آموزش و پرورش را ببینید که چند درصد از ما مجری‌اش، ناظرش و انجام‌دهنده‌اش بودیم. واقعیت این است که برای سلامت خودمان و برای جدی گرفتن مسئولیت‌های اجتماعی‌مان یک نهیب جدی به خودمان بزنیم و باور کنیم که اگر نقش راهنشان را بازی نکنیم و افق دید وسیع تری نسبت به مجری نداشته باشیم، ما در دام روزمرگی می‌افتیم. نقش انجمن در دیدن و باز کردن افق‌های جدید، مهم است». سپس، مطالبی درباره به روزرسانی برنامه‌ریزی دانشگاه‌ها، نظراتی پیرامون در نوردیدن قلمروهای سیاسی حاکم بر انجمن و لزوم تثبیت جایگاه تخصص علوم تربیتی و برنامه درسی در مسئولیت‌های خطیر آموزشی از سوی مخاطبان مطرح شد.

پرسش نهایی: «اگر انجمن بخواهد به عنوان مسئولیت اجتماعی خودش، ارتقاء فرهنگ رشته ای، بالنده کردن دانشجویان از لحاظ آموزشی و پژوهشی را دنبال کند، چگونگی و راهکارهای جلو رفتن این ایده کدام است؟»

پاسخ (دکتر فاضلی): «فرهنگ رشته، فرهنگ رهایی‌بخشی، نقادی، تفکر مستقل، یادگیری، فرهنگ خودآیینی، خودمختاری و کنشگری است. از استادان علوم تربیتی اعتمادزدایی شده؛ نیاز هست جامعه به این‌ها اعتماد بکند که این‌ها غیر از مقام، بودن در صحنه و نان در آوردن و رزومه درست کردن، به معنای واقعی دغدغه جامعه را داشته باشند. باید نسل جدیدتر که می‌توانند رهایی‌بخش و مستقل باشند، بیشتر در انجمن بیایند و از فضاهای مجازی، عقلانیت ارتباطی و امکانات کمک بگیرند، و در حوزه عمومی سخن بگویند.»



انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

با همکاری دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی برگزار می‌کند



عنوان نشست

انجمن و مسئولیت اجتماعی: رویکردها و راهبردها



زهرا گویا

عضو هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی



محمود مهر محمدی

عضو هیات علمی دانشگاه تربیت مدرس



محمود فراستخواه

عضو هیات علمی موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی



زهرا نیک نام

عضو هیات علمی دانشگاه خوارزمی
مدیر نشست



سعید صفائی موحّد

مشاور آموزش و بهسازی
مناخ انسانی شرکت ملی نفت ایران



نعمت‌الله فاضلی

عضو هیات علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

زمان: سه شنبه ۲۱ تیر ۱۴۰۱ ساعت ۱۷ الی ۲۰

لینک ورود مجازی از طریق Adobe Connect:

http://vc1.khu.ac.ir/psych_school-workshops_1/



نشریه علمی دانشجویی
روانشناسی تربیتی
سال ۱۱، شماره ۳۹

راه های ارتباطی نشریه راهبرد

سر دبیر نشریه : حمیده یزدی

شماره تماس : ۰۹۱۲۴۸۲۱۶۵۸

ایمیل : hamideh.yazdii1990@gmail.com

مدیر مسئول نشریه : انسیه سادات مصطفوی

شماره تماس : ۰۹۱۵۵۶۳۷۱۴۷

ایمیل : ensiyemostafavi@gmail.com

